

Avaliação Formativa dos Docentes do Ensino Superior

O impacto de uma experiência-piloto na voz dos participantes

Clementina Nogueira

Escola Superior de Educação Jean Piaget/Almada
cnogueira@almada.ipiaget.org

Resumo – A missão tripartida do ensino superior (ES) – ensino, investigação e extensão – encontra a sua materialização na actividade dos docentes dos quais é esperado que ensinem, investiguem e desenvolvam actividades de extensão, ou de ligação/serviço à comunidade.

Das três componentes referidas a que tem um estatuto reconhecido é efectivamente a investigação, sendo que o mérito atribuído ao docente se baseia muito nela. Se grande parte do tempo do docente é dedicado ao ensino e se a sua profissionalidade passa efectivamente por esta função, não faria sentido que a mesma fosse reconhecida em pé de igualdade com as restantes? Se o docente faz de facto diferença na aprendizagem dos alunos não seria importante que este desenvolvesse competências que lhe permitam ser mais eficaz e eficiente nesta função? Como dar visibilidade e consequentemente valorizar esta componente da actividade docente?

Contrariamente à investigação que muitas vezes possibilita a ligação à comunidade e que constitui um critério claro de selecção e de promoção dos docentes no ES, a preparação e competência pedagógico-didáctica não é tida em conta nem à entrada da profissão nem na permanência na mesma ou progressão. Os docentes do ES exercem uma meta-profissão ou, nas palavras de Edgerton, possuem uma dupla cidadania, dado que a sua profissão de docente se constrói na base de outra à qual, efectivamente, sentem pertencer.

Considerando que a profissionalidade docente no ES implica competências desta ordem (pedagógico-didáctica) e que as mesmas não existem na generalidade dos docentes realizámos uma experiência-piloto que analisa o impacto de um projecto de avaliação formativa recorrendo ao uso do *portfolio* numa perspectiva colaborativa próxima da das comunidades de prática e de aprendizagem. Apresentamos nesta comunicação o desenvolvimento desta experiência e o impacto da mesma na voz dos que nela participaram, recorrendo para isso a entrevistas realizadas na fase final do projecto.

Palavras-chave – Avaliação formativa, ensino superior, *portfolio*

Abstract - The three-fold mission of higher education (HE) – teaching, research and service – is evident in teachers' activities once it is expected that they teach, research and develop activities of service to the community.

From the three mentioned activities the research is the most prestigious and the teachers' merit is mainly associated to this activity. If a significant part of the teacher's time is devoted to teaching and if its professionalism includes this function would it not make sense that this activity be valued at the same level research is? If the teacher does in fact make a difference in the learning process would it not be important that he/she might develop the competences that make him/her more effective and efficient? How can we make visible and therefore add value to this component of teachers' activity?

Contrary to research (that often allows the connection to the community) and that is a clear criterion for selection and promotion of teachers in HE, the level of preparation and competence in teaching is not taken into account to enter, stay and be promoted in this profession. Teachers in HE have a meta-profession or in the words of Edgerton a double citizenship once that their profession (teacher) is built upon another one that it is in fact the one they feel part of.

Considering that the professionalism of the teachers in HE implies that they have pedagogical-didactic competencies and most of them have not been trained in this area we have developed a pilot experience to study the impact of a formative evaluation project using the portfolio in a collaborative perspective close to the ones of the learning

and practice communities.

We present in this paper the development of this experience and its impact in the voice of those who participated in it through the analysis of the interviews held in the last phase of the project.

Key-words – formative evaluation, higher education, portfolio

1. Introdução

A missão tripartida do ensino superior (ES) – ensino, investigação e extensão – encontra a sua materialização na actividade dos docentes dos quais é esperado que ensinem, investiguem e desenvolvam actividades de extensão, ou de ligação/serviço à comunidade.

Das três componentes referidas a que tem um estatuto reconhecido é efectivamente a investigação, sendo que o mérito atribuído ao docente se baseia muito nela. Se grande parte do tempo do docente é dedicado ao ensino e se a sua profissionalidade passa efectivamente por esta função, não faria sentido que a mesma fosse reconhecida em pé de igualdade com as restantes? Para poder ser reconhecida terá que ter visibilidade e ser passível de ser avaliada da mesma forma que o é, por exemplo, a investigação. Se o docente faz de facto diferença na aprendizagem dos alunos não seria importante que este desenvolvesse competências que lhe permitam ser mais eficaz e eficiente nesta função? Como dar visibilidade e conseqüentemente valorizar esta componente da actividade docente?

2. A função docente no Ensino Superior e o desenvolvimento profissional

A criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) veio criar condições, ou melhor, chamar a atenção para a necessidade de alterações no processo de ensino-aprendizagem que inclusive vem expressa nos normativos legais que em Portugal têm enquadrado este processo. A título de exemplo referimos o Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março, dado que apresenta de forma clara uma mudança de paradigma neste âmbito. O referido normativo considera prejudicial a coexistência de dois paradigmas (o tradicional e o preconizado pelo Processo de Bolonha), referindo-se a “duas formas de encarar o ensino” (p. 2244). Passamos então a citar: “Questão central no Processo de Bolonha é a mudança de paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências” (p. 2243) conseqüentemente, “Identificar as competências, desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização, colocar o novo modelo de ensino em prática, são os desafios com que se

confrontam as instituições de ensino superior” (p.2244). Temos assim formalizado o desafio de colocar em prática um novo modelo de ensino.

São, na nossa opinião, fundamentalmente seis, os vectores que concorrem para a necessidade de mudar a forma como até agora se tem ensinado (e aprendido) no ES:

- a. Exigências sociais de preparação dos jovens para o mercado de trabalho (as empresas e as instituições que recrutam licenciados para ocuparem os postos de trabalho consideram que os mesmos não possuem competências à saída do ES);
- b. Exigências da sociedade de conhecimento que nos levam a considerar que o conhecimento enquanto informação está datado e como tal o ensino e a aprendizagem não devem centrar-se excessivamente na transmissão de conhecimentos que rapidamente se tornam obsoletos. O investimento do ES deve ser no pensamento crítico, na autonomia, na criatividade, na capacidade transformadora;
- c. A elevada taxa de insucesso no ES não pode ser atribuída, unicamente, aos estudantes (cf. OCDE, 2006);
- d. A mudança de paradigma acompanhada da respectiva metodologia, invocada pelo Processo de Bolonha, em que se incluem os métodos mais activos e a avaliação dos resultados em termos de “learning outcomes” e de competências;
- e. A diversidade cada vez maior de estudantes que acedem ao ES, quer em termos de origem sócio-económica, idade, preparação escolar anterior (“Maiores de 23 anos”), diversidade cognitiva, etc.;
- f. Internacionalização do ES que envolve um maior intercâmbio de professores e alunos e, conseqüentemente, um maior contacto com a realidade de outros países e culturas.

Temos pois razões para considerar “(...) urgente a necessidade de pensar a Pedagogia no ES, apesar de alguns a combaterem, afirmando que o fim essencial deste subsistema de ensino é produzir saberes; a sua difusão coloca poucos problemas porque se processa numa relação de adultos” (Reimão, 2001, p. 23). Não é nossa intenção sugerir que os problemas identificados são responsabilidade da falta de preparação pedagógica dos docentes. Há que compreender que existem inúmeras condições a montante e a jusante que não podem ser escamoteadas, nem a preparação pedagógico-didáctica dos docentes surge aqui como a panaceia capaz de resolver estes problemas mas apenas como um contributo para que sejam minimizados.

Tal como referimos, os docentes do ES não possuem preparação pedagógico-didáctica para ensinar neste nível, nem esta lhes é exigida. A sua preparação deriva, para alguns, da experiência de docência em níveis anteriores ao superior; da aprendizagem por observação, isto é na reprodução dos modelos que tiverem enquanto estudantes; no auto-didactismo; e na experiência. Sem desprezar qualquer dos aspectos referidos que pelos vistos não impediu durante muitos anos os estudantes do ES de aprenderem, parece-nos, no entanto, que os vectores referidos vêm exigir alterações significativas neste nível de ensino a que acresce o desafio da criação do EEES.

Os docentes do ES exercem uma meta-profissão (Theall, M. & Arreola, 2001) ou, nas palavras de Edgerton (2003), possuem uma dupla cidadania, dado que a sua profissão de docente se constrói na base de outra à qual, efectivamente, sentem pertencer. Por outras palavras, podemos dizer que os docentes possuem uma identidade profissional que deriva da sua formação e na qual investem inclusive a nível de investigação e que é distinta da sua identidade académica que envolve a docência e como tal o domínio da área pedagógico-didáctica.

A necessidade de dar resposta aos desafios enunciados permite-nos vislumbrar a necessidade de promover nos docentes competências que permitam enfrentar e dar resposta cabal ao novo contexto. A investigação e a necessidade das instituições de ensino superior (IES) captarem fundos que lhes permitam desenvolver os seus projectos ao mesmo tempo que realizam um serviço à comunidade parecem ganhar terreno na agenda do ensino superior e são valorizadas de forma evidente nos processos de avaliação e acreditação que estão em curso desde a criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. Dentro destas duas missões do ES parece existir um consenso generalizado sobre o papel dos docentes e do seu contributo para o seu cumprimento. Os docentes devem dedicar-se à investigação que geralmente se centra na sua área de formação e, conseqüentemente, publicar. Devem procurar fazer a ponte com a comunidade participando em parcerias com benefícios mútuos e prestar serviços que respondam às necessidades dessa comunidade. Que dizer da vertente de ensino, onde a palavra docente faz mais sentido? Esta é uma actividade que é central para a maior parte dos docentes em termos de ocupação de tempo e, no entanto, não é sujeita ao mesmo nível de preocupação e às mesmas prioridades que as restantes assumindo-se conseqüentemente que é até, eventualmente, de menor importância. No entanto, deveria ser preocupação das IES o desenvolvimento profissional dos docentes não excluindo a componente pedagógico-didáctica. Aliás Sorcinelli, Austin, Eddy and Beach (2006, p. 27) referem que "(...) colleges and universities committed to high productivity and quality will be well advised to situate faculty development at the centre of their institutional planning". Assim sendo, as IES (e os próprios docentes) deverão ter como prioridade o desenvolvimento profissional dos docentes de modo a que estes possam dar

resposta aos desafios enunciados e às mudanças que vão surgindo na sociedade e que têm implicações significativas na vida académica.

Apesar de defendermos que a avaliação de desempenho pedagógico-didático e o desenvolvimento profissional dos docentes do ES é fundamental, seja qual for o sistema em que se encontrem – politécnico ou universitário –, consideramos que Michael Fullan (citado por Biggs, 1996, p. 360) aponta um caminho incontornável: “(...) faculties of education should not be advocating things for teachers or schools that they are not capable of practising themselves”. É precisamente este o contexto (escola superior de educação) em que este estudo se situa e se os docentes do Ensino Superior tendem, naturalmente, a repetir os modelos dos seus próprios professores, os professores em formação tenderão, naturalmente a fazer o mesmo. Se a autonomia, o espírito crítico, o trabalho cooperativo e colaborativo, não forem vividos pelos futuros professores enquanto estudantes, estas competências não serão alcançadas e não serão trabalhadas no pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Uma vez mais o ciclo se perpetuará e teremos, no ES, jovens acomodados e treinados para repetir aquilo que os professores lhes transmitem. Teremos, também aqui, que promover um “alinhamento construtivo”, uma coerência entre o tipo de docente que pretendemos vir a ter e o tipo de docentes que somos.

Aliás, parece-nos difícil conceber um processo de desenvolvimento profissional que não demonstre, por meio de uma avaliação diagnóstica, o ponto de partida e, posteriormente, os diversos pontos da caminhada, típicos de avaliação formativa. Pretendemos assim demonstrar que um processo de avaliação formativa será o que melhor se adapta às actuais circunstâncias e características do corpo docente do ES e que pode contribuir para a qualidade e o desenvolvimento profissional do mesmo.

3. A avaliação formativa e a dimensão pedagógico-didáctica da função docente no Ensino Superior

Defendemos nesta comunicação que a dimensão pedagógico-didáctica dos docentes do ensino superior deveria ser igualmente valorizada a nível de selecção e promoção para a função docente, apesar de compreendermos que existe ainda um caminho longo a percorrer. Para que isso aconteça a referida dimensão terá que ser passível de avaliação apesar da complexidade inerente à mesma e à dificuldade existente, fundamentalmente, pela ausência de visibilidade desta, dado que se situa em tempos e espaços onde habitualmente o docente se encontra sozinho ou quando muito na presença dos seus alunos. Shulman (2004 referindo-se ao *portfolio* de unidade curricular (1) defende a ideia de que o ensino constitui em si próprio um acto intelectual e que não é incompatível com a investigação. Aliás, defende que cada unidade curricular leccionada por um docente é "(...) inherently an investigation, an experiment, a journey motivated by purpose and beset by uncertainty. A course, therefore, in its design, enactment, and analysis, is as much an act of inquiry and invention as any other activity more traditionally called 'research' or the scholarship of discovery" (p. 192). Se considerarmos o ensino como investigação torna-se mais fácil a sua avaliação porque desta forma (recorrendo ao *portfolio*) pode tornar-se visível e susceptível de avaliação pelos pares. Mas, antes mesmo de considerarmos a potencialidade sumativa do *portfolio* num processo de avaliação de desempenho docente convém considerá-lo numa perspectiva formativa que consideramos dever ser distinta da primeira.

Apresentaremos nesta comunicação um projecto de avaliação-formação de um grupo de docentes do ES, montado numa lógica formativa cujo objectivo é analisar em que medida um processo como o que foi desenvolvido pode constituir uma estratégia válida e passível de constituir a base de um sistema de avaliação formativa na área pedagógico-didáctica. Por outro lado, recorreremos neste projecto ao *portfolio* de docência que possibilita tornar visível esta dimensão da profissão docente e sugere a importância dos docentes do ES investirem não só na investigação no âmbito da sua área científica mas também na pedagogia associada ao ensino das suas áreas científicas (Vieira, 2009).

Reforçamos aqui, novamente, que se defende e se pretende estudar um processo de avaliação formativa de cariz colaborativo e emancipatório e não um processo de avaliação sumativa. Obviamente que este processo de cariz formativo poderá ser uma etapa para a criação de um sistema sumativo, no entanto, a diferença entre uma e outra abordagem é evidente. A lógica formativa supõe "(...) uma atitude avaliativa mais de procura (pesquisa) e construção conjunta que de vigilância sancionatória. Não se trata de

responsabilizar, nem, prioritariamente, de retribuir, premiar, ou (re)compensar, nem de seleccionar, trata-se de ajudar a fazer, agir, resolver, criar. As decisões que a avaliação fundamenta não têm por objecto os trabalhadores, mas o trabalho (...)" (Nogueira & Rodrigues, 2009).

4. O projecto “*Portfolio de Docência*”

O projecto “*Portfolio de Docência*” surge inicialmente de uma preocupação com a avaliação do desempenho docente na área pedagógico-didáctica. Se parece ser relativamente fácil avaliar o desempenho docente em áreas de tipo administrativo (cumprimento de horário, lançamento atempado das avaliações, preenchimento de sumários, etc.) ou mesmo a nível da investigação produzida, é certo que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem dinamizado pelos docentes devido à sua complexidade e às suas características (por exemplo, não se passar num espaço público sujeito ao escrutínio dos outros) não é de fácil avaliação. A somar a isto temos a dificuldade em definir com uma base científica, ou pelo menos consensual, em que consiste o “bom” ensino, o que leva a que esta dimensão seja omissa (ou desvalorizada) nos processos de avaliação docente limitando-se muita vez aos resultados da aplicação de questionários respondidos pelos estudantes que muitos consideram uma espécie de “concurso de popularidade”.

Ao partimos de uma preocupação de tipo avaliativo e de cariz sumativo colocou-se de imediato a questão: como avaliar o desempenho dos docentes na área pedagógico-didáctica? No entanto, a mesma foi seguida de um questionamento igualmente pertinente: fará sentido avaliar algo para o qual não se foi preparado? Não fará sentido formar os docentes do ES para a docência tendo em conta os desafios actuais? Considerou-se que antes de existir qualquer processo sumativo que envolvesse a dimensão pedagógico-didáctica da profissão docente esta deveria ser alvo de uma avaliação de tipo formativo que possibilitasse o desenvolvimento profissional dos docentes. É portanto nesta lógica que surge o projecto “*Portfolio de Docência*” que passaremos a apresentar sumariamente.

O projecto teve início formal em Julho de 2008 e decorreu durante cerca de dezasseis meses. Envolveu dez docentes (não doutorados) de uma escola superior de educação (entre os quais se conta a autora desta comunicação na qualidade de observadora participante e dinamizadora do projecto) que decidiram aderir de forma voluntária. O projecto desenvolveu-se numa perspectiva de avaliação-formação intercalando momentos formativos formais (workshops com a duração de dois dias num total de cinco) com a construção de *portfolia* de docência. O objectivo destes workshops era essencialmente formativo e possibilitava a auto, a co e a hetero-avaliação, uma vez que o projecto contou sempre com a presença de uma consultora (segundo a sugestão de Brinko, 1993) que

possuía uma vasta experiência na formação de docentes e que contribuiu de forma significativa para assegurar a qualidade destes encontros, a reflexão e a avaliação. Os workshops tinham também o objectivo de incentivar à produção por cada docente de um *portfolio* de docência/unidade curricular individual mas desenvolvido de uma forma colaborativa próxima da das comunidades de prática e de aprendizagem. Os workshops possibilitavam ainda um importante espaço de reflexão pessoal e colectiva, bem como do feedback do grupo e da consultora.

Destacamos algumas das vantagens referidas por Cano (2005, pp. 65-66) para a elaboração do *portfolio*:

- i. Ajuda a reflectir sobre aquilo que se faz, porque se faz e como se faz;
- ii. Permite documentar a forma como a docência de um professor evoluiu ao longo do seu percurso profissional;
- iii. Permite partilhar conhecimento entre docentes;
- iv. Permite recolher evidências e dados sobre a eficácia do processo de ensino-aprendizagem dinamizado pelos docentes.

Constata-se que o *portfolio* traduz de uma forma feliz a necessidade de tornar visível as práticas dos docentes possibilitando o escrutínio público das mesmas e, conseqüente, a sua avaliação. Estamos na senda do que Shulman (2004) defende como objectivo: “teaching as community property”, ou na perspectiva de Bernstein, Burnett, Goodburn & Savoy (2006): “making teaching and learning visible”.

5. O impacto do projecto “*Portfolio de Docência*” na voz dos seus participantes

Apesar de ao longo do projecto se ter vindo a recolher vários elementos que contribuem para a avaliação do projecto, em Julho de 2009 foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a oito dos participantes que nos permitem melhor sistematizar essa avaliação. As entrevistas realizadas tinham os seguintes objectivos:

- Identificar as motivações que levaram os participantes a envolverem-se no projecto;
- Analisar a percepção que os participantes no projecto têm do processo que foi desenvolvido;
- Avaliar o impacto do projecto a nível individual, grupal e institucional;
- Identificar as dificuldades sentidas pelos participantes;
- Conhecer as necessidades de apoio.

As referidas entrevistas depois de transcritas foram sujeitas à análise de conteúdo pelo que apresentamos de seguida o resultado dessa análise sendo que para a presente comunicação se exploraram fundamentalmente os seguintes temas:

- I. Motivação para participar no projecto;
- II. Avaliação do projecto;
- III. Mudanças percebidas pelos docentes em consequência da participação no projecto.

5.1 Motivação para participar no projecto

Relativamente às motivações dos participantes no projecto verificam-se que as mesmas são quase exclusivamente intrínsecas, portanto, associadas ao próprio sujeito (internas) e, conforme nos diz a literatura, mais duradouras e portanto mais persistentes. A única referência explícita a uma motivação extrínseca está associada ao desenvolvimento profissional – “(...) hoje em dia as pessoas para manterem o seu local de trabalho (...) têm que se aperfeiçoar, têm que se mexer, têm que evoluir, senão outros vêm para o nosso lugar (...)” (PS).

Categorizámos as motivações intrínsecas em três grupos:

No primeiro as motivações intrínsecas de tipo cognitivo onde se incluem razões que se prendem com:

- a) a aprendizagem – “(...) achei que iria aprender alguma coisa com ele [projecto]. E aprendi!” (FS);
- b) a compreensão – “(...) a necessidade de compreender uma série de coisas associadas aos mecanismos próprios da (...) docência, e de todo o processo de ensino e de aprendizagem, sinto muita necessidade, muita mesmo.” (GF);
- c) a curiosidade pelo projecto – “(...) por esta curiosidade que é incrível.” (CC);
- d) a associação a um projecto considerado válido/inovador – “(...) era uma oportunidade de eu participar numa fase não digo embrionária mas quase embrionária no nosso país, uma coisa que é inédita, é válida, é útil, é boa.” (PF).

No segundo grupo, as intrínsecas mas de tipo afectivo onde se inclui o interesse em apoiar uma colega no seu trabalho/processo de doutoramento – “(...) não vou mentir, o facto de poder participar e contribuir para ajudar uma colega no seu projecto de doutoramento também me motivou” (CG) ou alguma empatia pela proponente do projecto – “(...) talvez também tenha contado seres tu a propor, sem dúvida, porque de facto existe uma admiração (...)” (CC), no entanto, estas razões nunca são apresentadas de forma isolada – “(...) perceber que isso faz-me envolver no projecto porque é uma amiga (...) depois perceber a importância disso no meu trabalho.” (PS)

No terceiro grupo, as motivações intrínsecas de tipo volitivo que apelam a uma vontade ou um desejo de vir a concretizar algo e onde se destacam os seguintes aspectos:

- a) desejo de fazer bem – “(...) eu gosto de fazer as coisas bem feitas.” (GF);
- b) desenvolvimento pessoal e profissional, verbalizado na maior parte das vezes pelo desejo de melhorar – “Eu tenho uma necessidade muito grande de mudar... de mudar as práticas” (CC), ou de fazer corresponder a sua prática àquilo que se considera ser um ideal – “Eu não conseguia concretizar aquilo que idealizava.” (SF)

De referir que, com excepção de um docente, todos os restantes invocam várias razões para se terem envolvido no processo, havendo um caso em que as motivações intrínsecas de tipo cognitivo, de tipo afectivo e volitivo se conjugam com uma motivação extrínseca. A maior parte dos inquiridos aponta fundamentalmente razões de tipo cognitivo e volitivo.

5.2 Avaliação do projecto

No que diz respeito à avaliação que os docentes fazem do projecto parece-nos existir um saldo francamente positivo. Dividimos essa avaliação em dois aspectos: – os positivos e os negativos ou a melhorar. Nos aspectos considerados positivos encontramos:

a) A partilha

Esta partilha reporta-se na maior parte dos casos à troca de opiniões e de experiências vividas pelos docentes, fundamentalmente nos workshops, a nível das suas aulas e da forma como lidaram ou resolveram determinados desafios, ou ainda as angústias sentidas – “(...) poder trocar opiniões com colegas, poder ter tempo naqueles poucos momentos que temos para discutir ideias (...)” (GF). Abre-se assim uma porta para reduzir o isolacionismo da profissão como uma das docentes (PS) refere “(...) deixarmos de estar tão fechados sobre nós próprios.”

b) A reflexão

Neste aspecto parece igualmente haver unanimidade sobre a utilidade e o impacto positivo da reflexão, reflexão essa que incide sobre si próprio e sobre o trabalho que se desenvolve e que deixa de ser inexistente ou pontual para se tornar mais frequente, mais sistematizada e mais profunda “(...) reflecto muito mais em relação ao que vai acontecer (...) estou muito mais preocupada do que estava com o feedback dos alunos.” (PF).

c) Os momentos formativos formais

A generalidade dos docentes refere de forma espontânea a qualidade e a pertinência dos workshops como uma mais-valia do projecto – “(...) as sessões foram muito interessantes, estavam bem dinamizadas, bem organizadas, foram

sobre temas enfim, muito interessantes e (...) deram-me formação suficiente para que eu pudesse construir o meu *portfolio*.” (SF).

d) A mudança das práticas

Apesar de percebermos pelos testemunhos dos participantes que a mudança efectiva e significativa pode não ser tão intensa e abrangente quando o esperado pode afirmar-se com algum grau de segurança que ocorreram mudanças a diversos níveis e que estas são uma das razões para considerarem o projecto como positivo – “Fiz pequenas alterações (...) que eu acho que são muito importantes e que valorizam muito o meu trabalho.” (PS).

e) A consciencialização

Este foi outro dos aspectos referido pelos diversos participantes como muito positivo na medida em que o processo lhes permitiu uma maior consciência de si e da sua prática, um maior auto-conhecimento. O testemunho da docente PS reforça este mesmo sentido “(...) quando eu começo a perceber a importância disso no meu trabalho entro um bocadinho em pânico porque percebo que estou a fazer muitas coisas mal feitas.” Algumas referências aparecem associadas à experiência decorrentes da autoscopia, como o caso da docente CC que refere – “(...) gostei de me ver, sinceramente (...) eu gostaria de estar numa aula com aquela professora (...) e por outro lado ver: ‘ai ali não devia ter feito’ (...)”.

f) A mudança a nível das concepções

Curiosamente os participantes foram muito enfáticos ao afirmarem que este processo provocou mudanças na sua forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem, a sua relação com os alunos ou até o seu papel enquanto docente. “Eu acho que isto mexe e eu acho que isto mexeu com todos” é a opinião de SF que inclui no “todos” mesmo aqueles que na sua opinião se encontravam menos envolvidos.

A confirmação das práticas, o relacionamento interpessoal existente e os benefícios que advêm para os alunos aparecem também no discurso de alguns docentes como aspectos positivos do projecto.

A possibilidade de materializar este processo num *portfolio* é considerada também como muito positiva na medida em que este permite, por um lado a sistematização das ideias, e por outro, um suporte físico que apresenta “(...) uma amostra do meu trabalho (...)! Daquilo que fiz, daquilo que penso sobre os assuntos.” (PF). A perspectiva institucional também surge no discurso do docente FS que considera que “Pode servir como elemento de avaliação e de aferição do que está a ser trabalhado nas várias áreas da escola, porque só olhando para pautas e para sumários se calhar não temos a percepção do que se passa dentro da sala de aula”.

No outro lado da moeda encontram-se os aspectos que os docentes consideram negativos ou aqueles que faria sentido melhorar, a saber:

a) A gestão do projecto

O aspecto mais evidente e referido pela generalidade dos participantes reporta-se à gestão do projecto no que concerne ao número de encontros que foram considerados poucos. Na opinião dos docentes deveriam ter existido mais encontros, ou encontros intercalares (entre workshops) mais curtos e/ou informais. Também existem duas menções à duração do projecto que consideram muito curto fundamentalmente porque “(...) o tempo é demasiado pequeno para se conseguir concretizar as mudanças mais significativas.” (PS). Outro aspecto relativo à gestão do projecto prende-se com uma atitude que desejavam mais directiva da animadora do grupo mas que os próprios reconhecem “(...) sei que iria contra a filosofia subjacente ao projecto e à realização de um *portfolio* que deverá ser feito nos timings de uma pessoa (...)” (CG). Por outro lado, esta opinião contrasta com a da docente PS que refere que “(...) tu foste definindo metas, mas sem seres impositiva.” (PS)

b) Gestão do tempo

A gestão do tempo por parte dos docentes é a grande dificuldade apresentada quase pela totalidade dos participantes que referem ter pouca disponibilidade de tempo devido às cargas horárias que consideram elevadas, à dispersão por muitas unidades curriculares, à forma como os horários das aulas estão organizados e/ou às múltiplas tarefas que possuem. São unânimes ao afirmar que o aspecto mais negativo do projecto é extrínseco ao mesmo e prende-se com a falta de tempo.

c) Funcionamento do grupo

Outro aspecto apontado como negativo é o funcionamento e envolvimento do grupo que para alguns docentes parece ter ficado aquém das expectativas. Existem afirmações claras de que “(...) o grupo não se comporta como grupo fora das sessões.” (GF) e que “Muitas pessoas acho que não estão assim (...) em pleno.” (CC) o que nos leva a concluir que apesar de existir uma participação efectiva nos momentos formativos formais de todos os elementos do grupo, esta dinâmica não se generalizou nos espaços entre os workshops. Por outro lado, muitos participantes consideram que um aspecto que lhes agradou foi “(...) a relação com as pessoas, o ambiente de abertura (...)” (JP).

d) Aspectos técnicos

Não obstante o projecto contar com um espaço na plataforma Moodle dois docentes consideram que a existência de espaços interactivos on-line teriam sido uma mais-valia. É de salientar, no entanto, que mais de metade dos docentes não se considera muito à vontade para utilizar espaços interactivos on-line o que é confirmado pelo

reduzido acesso ao espaço do projecto na plataforma. Na mesma linha de sugestões para melhorar o projecto surge a proposta de apoio técnico para a produção dos *portfolios* e, por outro lado, a menor qualidade técnica do som nas autoscopias).

5.3 Mudanças percebidas pelos docentes em consequência da participação no projecto

As mudanças percebidas pelos docentes parecem resultar fundamentalmente da partilha realizada durante os workshops, da reflexão despoletada inicialmente nesse espaço formativo e que parece se ter generalizado ao seu quotidiano, e da sistematização e responsabilização proporcionada pela escrita do *portfolio*.

Alguns dos docentes são muito enfáticos no potencial de mudança do processo:

- ✓ “(...) tinha algumas reservas em relação à eficácia e, neste momento não tenho dúvida nenhuma que é altamente eficaz.” (SF);
- ✓ “(...) mexe com as pessoas, mexe com dinâmicas internas (...)” (PS).

Por outro lado, parece haver quase unanimidade sobre o impacto da escrita do *portfolio* na mudança, pelo facto de:

- ✓ “(...) fixa(r) as coisas dentro de nós” (PF);
- ✓ “(...) o registo físico escrito obriga também a uma sistematização do conhecimento e apela a um poder de síntese que é sempre necessário e útil nestes processos.” (GF);
- ✓ Responsabilizar a pessoa pela mudança – “(...) era só falar e depois passava.” (SF) ou “As palavras voam, os escritos ficam.” (GF). Ou ainda “(...) há uma vinculação muito mais forte do sujeito àquilo que escreve do que àquilo que diz.” (CC)

Com excepção de uma docente que não referiu qualquer mudança na sequência da participação neste processo mas que o mesmo veio “...fazer o reforço daquilo que eu já defendia e que tinha sempre algum receio de que estivesse a fazer errado uma vez que estávamos no ensino superior.” (CG) os restantes referem mudanças aos seguintes níveis:

- a) Reflexividade – “(...) se calhar eu não fazia de uma forma sistematizada ou não fazia sequer a maior parte das vezes [reflexão], (...) isso agora com o *portfolio*, isso é francamente positivo porque as soluções são meta-soluções! (...) Eu já não penso numa única coisa.” (PF).

O desenvolvimento de uma atitude reflexiva tão defendida pelos teóricos parece ser uma mais-valia evidente do projecto que contribui de forma decisiva para a mudança das concepções. Disso dá igualmente testemunho a docente SF que refere “(...) consegui, em termos de pensamento, consegui perceber já, que há pontes que eu tenho que alterar, já é uma ajuda. Este ano consegui mexer nalgum (...) agora é o

começo”. Temos portanto a mudança nas concepções a preceder a mudança nas práticas mas a impelir, desde esse momento, algumas mudanças. Apresentamos de seguida alguns exemplos das mudanças de concepções do processo de ensino-aprendizagem relatadas pelos docentes.

b) Concepções do processo de ensino-aprendizagem:

A docente CC refere “(...) centro-me muito mais no aluno (...)” enquanto que a docente PS indica que o processo “(...) está a fazer com que eu interiorize melhor o que se pretende com as novas metodologias de trabalho (...)”.

Consequentemente, as mudanças a nível das concepções começam a espelhar-se nas práticas ainda que, como mencionámos, os docentes refiram não conseguir concretizar todas as mudanças que percebem ter necessidade de efectuar “(...) eu ainda não estou a conseguir fazer as coisas que eu acho que têm que ser feitas, mas estou a tomar consciência que vou ter, efectivamente que fazê-las” (PS).

c) Práticas

Parece-nos, de facto existir um elevado nível de consciência sobre as mudanças nas práticas a serem efectuadas mas estas não ocorrem em simultâneo com a mudança das concepções e a maior consciência imprimida pelo processo. Parece, portanto existir um desfasamento entre pensamento e acção mas há concomitantemente o materializar de algumas mudanças nas práticas como as que passamos a referir.

- I. Planificação – “(...) este ano estive particularmente criativa e atenta a (...) fazer muitas coisas, coisas diferentes (...) nas minhas aulas porque exactamente reflecti.” (PF);
- II. Implementação – “(...) era uma coisa que eu fazia (...) e que eu adaptei para ver se funcionava melhor.” (JP);
- III. Avaliação – “(...) se eu continuar a fazer os mesmos testes sempre eles vão continuar na mesma, então é melhor eu mudar e dar outras oportunidades...” (CC).

d) Abertura à mudança

Este aspecto é também focado com alguma regularidade no discurso dos participantes – “(...) foi este projecto que me fez assumir esse compromisso de mudar muitas coisas na minha prática (...)” (PS)

Parecem existir, portanto, evidências de que as motivações dos participantes são fundamentalmente intrínsecas pelo que potenciam o envolvimento e manutenção dos mesmos no projecto, no entanto, constatamos que três deles não concluíram dentro do período de desenvolvimento do projecto o seu *portfolio*. Verificamos ainda que os docentes

consideram o projecto e a sua participação neste como muito positivos e percebem diversas mudanças quer a nível das concepções quer a nível das práticas de ensino-aprendizagem.

6. Conclusão

Consideramos fundamental a preparação pedagógico-didáctica dos docentes do ES e a criação de condições para que estes possam desenvolver esta dimensão da sua profissionalidade. Parece-nos que o projecto aqui apresentado poderá constituir uma referência para um processo de avaliação formativa com objectivos de desenvolvimento profissional dos docentes, sem no entanto deixar de considerar a necessidade de uma formação de base nesta área. O *portfolio* de docência poderá constituir um dispositivo de base a considerar num processo desta natureza dadas as suas potencialidades formativas que resultam da reflexão, auto-avaliação e sistematização que o seu desenvolvimento implica. Esperamos que esta experiência-piloto possa ter continuidade, já não como experiência-piloto mas como processo assumido pessoal e institucionalmente porque acreditamos tal como a docente CC que "(...) nem que eu termine aqui a experiência o que ganhei é irreversível; não vai perder-se. O que eu ganhei e o que os alunos podem ganhar com o que eu ganhei acho que já não tem volta, é sempre para a frente!".

Notas

- (1) Para melhor elucidar sobre a diferença entre o *portfolio* de docência e o *portfolio* de unidade curricular citamos Nogueira & Lamas (2009, ¶ 17): "Neste tipo de *portfolios* [docência], pretende-se que o seu autor reúna um conjunto de evidências que demonstre a sua competência enquanto docente. Se, no caso de um *portfolio*, com efeitos sumativos (para selecção, progressão na carreira, etc.), o seu autor procurará apresentar o melhor de si mesmo; já nos *portfolios* com carácter formativo, é provável que sejam apresentadas as dificuldades e os aspectos ainda deficitários do desempenho do docente, para além do progresso obtido. Em qualquer dos casos, as evidências apresentadas são acompanhadas de um texto que as enquadra e justifica. O exercício de recolha, selecção e apresentação de evidências implica uma reflexão e crítica aprofundadas sobre o desempenho do docente que potenciam a auto-avaliação. Esta mesma reflexão é patente e exigida pelo texto que acompanha todas as secções do *portfolio*, permitindo igualmente perceber o racional, a lógica, a concepção do docente que está na base da sua prática. (...) Um gémeo fraterno do *portfolio* de docência é o *portfolio* de disciplina/unidade curricular (course *portfolio*) (...) esta versão de *portfolio* centra-se numa única UC e procura apresentar evidências da relação entre a forma como o professor organiza o processo de ensino-aprendizagem e o impacto que essas estratégias têm na aprendizagem dos alunos."

7. Referências bibliográficas

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment [Versão electrónica]. *Higher Education*, 32 (3), 347-364.
- Brinko, K. (1993). The practice of living feedback to improve teaching: What is effective? [Versão electrónica]. *The Journal of Higher Education*, Vol. 64, nº 5 (Sep-Oct), 574-593.

- Bernstein, D, Burnett, A, Goodburn, A. & Savory, P. (2006). *Making Teaching and learning visible: Course portfolios and the peer review of teaching*. Bolton: Anker Publishing Company.
- Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Edgerton, R. (2003). Getting from here to there... or the strategy for change. In V. Sil, I. Alarcão & H. Hooghoff (Eds.), *Challenges in teaching & learning in higher education*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 103-116.
- Nogueira, C. & Lamas, E. (2009). O portfólio de docência como estratégia para a mudança cultural e de paradigma educacional no processo de Bolonha. http://www.gulbenkian.pt/media/files/agenda/eventos_2009/Futuro%20de%20Bolonha/Artigo_Nogueira.pdf (acessível a 31 de Julho de 2010).
- Nogueira, C. & Rodrigues, P. (2009, Abril/Maio). O portfólio como dispositivo de avaliação do desempenho pedagógico e do desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior. *Comunicação apresentada no X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Bragança*.
- OCDE (2006). *Reviews of national policies for education – Tertiary education in Portugal (Examiners' Report)*. Lisboa: Autor.
- Reimão, C. (2001). *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Fernando Mão de Ferro.
- Shulman, L. (2004, publicado originalmente em 1998). Teaching as community property. In P. Hutchings (Ed.), *Teaching as community property: Essays on higher education*. Washington D.C.: Jossey-Bass, pp. 139-144.
- Shulman, L. (2004, publicado originalmente em 1998). Course anatomy: Dissection and analysis of knowledge through teaching. In P. Hutchings (Ed.), *Teaching as community property: Essays on higher education*. Washington D.C.: Jossey-Bass, pp. 191-201.
- Sorcinelli, M. D., Austin, A. E, Eddy, P.L. & Beach, A. L. (2006). *Creating the future of faculty development*. Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.
- Theall, M. & Arreola, R. (2001). Beyond the scholarship of teaching: searching for a unifying methaphor for the college teaching profession. <http://www.cednet.com/meta/MT-AERA2001.pdf> (Acessível a 20 de Janeiro de 2007).
- Vieira, F. (2009). Developing the scholarship of pedagogy: pathfinding in adverse settings. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 9, nº 2, 10-21.