

PORTEFÓLIO: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO 1.º CICLO EM FORMAÇÃO CONTÍNUA EM MATEMÁTICA

Luís Menezes

Escola Superior de Educação de Viseu

Introdução

Este trabalho surge no contexto do Programa de Formação Contínua em Matemática (PFCM) para professores do 1.º Ciclo que está a ser desenvolvido desde 2005, a nível nacional, por várias instituições de ensino superior. No distrito de Viseu, a formação é dinamizada, pelo segundo ano consecutivo, pela Escola Superior de Educação.

Este programa de formação de professores tem características que o distinguem daquilo que tem sido, em Portugal, a tradição neste campo. Essas diferenças situam-se a diversos níveis, nomeadamente nos princípios e objectivos, na estrutura e, sobretudo, no modo de operacionalização. Nortearam este programa sete princípios: (i) Valorização do desenvolvimento profissional do professor; (ii) Valorização de uma formação matemática de qualidade para o professor; (iii) Valorização do desenvolvimento curricular em Matemática; (iv) Reconhecimento das práticas lectivas dos professores como ponto de partida da formação; (v) Consideração das necessidades concretas dos professores relativamente às suas práticas curriculares em Matemática; (vi) Valorização do trabalho colaborativo entre diferentes actores; (vii) Valorização de dinâmicas curriculares contínuas centradas na Matemática. Com base nestes princípios, definiram-se diversos objectivos visando o desenvolvimento profissional dos professores em Matemática: (a) Promover um aprofundamento do conhecimento matemático, didáctico e curricular dos professores; (b) Favorecer a realização de experiências de desenvolvimento curricular em Matemática; (c) Fomentar uma atitude positiva dos professores relativamente à Matemática e ao seu ensino; (d) Criar dinâmicas de trabalho em colaboração entre os professores; (e) Promover uma articulação entre os professores dos 1.º e 2.º ciclos no que diz respeito ao ensino da Matemática; (f) Promover o trabalho em rede entre escolas e agrupamentos em articulação com as instituições de formação inicial de professores (Comissão de Acompanhamento, 2005).

A partir destes princípios e objectivos desenhou-se um dispositivo de formação centrado na escolas e agrupamentos, a decorrer ao longo de todo o ano lectivo, que passava por dois tipos de sessões: (i) sessões conjuntas; (ii) sessões de supervisão e acompanhamento. As sessões conjuntas tiveram uma periodicidade quinzenal e uma duração de três horas cada. Nestas sessões, em que participaram nove professores e um formador da instituição de ensino superior, abordaram-se temas matemáticos, didácticos

e curriculares do interesse dos professores. A preparação de aulas teve nestas sessões um lugar de destaque, incluindo a elaboração de tarefas e materiais didáticos de apoio. Algumas das aulas planificadas foram acompanhadas pelo formador nas sessões de supervisão e acompanhamento. Esta experiência na sala de aula, de professores e formador, foi depois reflectida nas sessões conjuntas seguintes. Estas sessões mostraram-se, assim, ponto de partida e chegada das situações de sala de aula, através da reflexão. Esta reflexão foi oral (na sessão conjunta) e escrita (nos portefólios). Os portefólios foram instituídos como instrumentos que todos os professores deveriam desenvolver ao longo do ano, cumprindo um papel de desenvolvimento profissional – através da reflexão – e de instrumento de avaliação dos professores.

O portefólio

O portefólio é um documento relativamente recente na formação de professores, tanto na sua valência de promotor do desenvolvimento profissional como na sua valência de instrumento de avaliação (Pinto & Santos, 2006; Santos, 2005, 2006). Pelo facto de ser um instrumento de uso recente e, sobretudo, por ser um instrumento habitual em variadíssimos domínios da actividade humana (como, usado, por exemplo, nas artes e no mundo empresarial) e em diversas áreas da Educação (por exemplo, por alunos de diversos níveis de ensino, por professores e outros profissionais), não existe uma definição única, mas antes uma pluralidade de perspectivas. Para Pinto e Santos (2006), o aparecimento do portefólio na Educação decorre de uma transferência do mundo artístico: “[a] ideia foi inspirada nos artistas e fotógrafos, que os usam como meio de transportar algumas das suas melhores obras para as mostrar aos outros” (p. 148). Estes autores acrescentam que o termo *portfolio* deriva do verbo latino *portare* (transportar) e do substantivo *foglio* (folha) (Pinto & Santos, 2006), ou seja, o portefólio corresponde a um instrumento que reúne elementos que testemunham o trabalho de uma determinada entidade, num determinado domínio da actividade humana. No campo da Educação, Santos (2006) defende que o portefólio é uma amostra diversificada e representativa do trabalho de um aluno ou de um professor ao longo de um período assinalável de tempo. Esses documentos, seleccionados por aquele que faz o portefólio, têm normalmente uma natureza narrativa e uma marca do pensamento reflexivo.

No PFCM, num documento sobre a avaliação da formação, a Comissão de Acompanhamento (2006), apoiando-se em Pinto e Santos (2006), apresenta também um entendimento de portefólio, indicando que “consiste numa amostra representativa de trabalhos realizados ao longo de um período amplo de tempo que revela a evolução realizada pelo seu autor em relação aos objectivos em causa” (CA, 2006, p. 1). No seguimento, o documento faz emergir os dois objectivos fundamentais que serão atingidos com a sua elaboração: “A sua realização é especialmente indicada como incentivo ao desenvolvimento profissional dos professores e por isso se adopta neste Programa de Formação, constituindo o seu instrumento de avaliação” (CA, 2006). Esta

avaliação é essencialmente de natureza formativa, focando os processos de desenvolvimento profissional:

Isto porque neste Programa se valoriza uma avaliação de natureza essencialmente formativa, que coloca a ênfase nos processos (e não apenas nos efeitos), olhados durante a realização da acção (e não apenas no final), e com a implicação de todos os actores, formandos e formadores. (CA, 2006, p. 1)

O documento anterior, relativamente às orientações para a elaboração do portefólio, avança consideravelmente – principalmente em relação ao Programa de Formação desenvolvido no ano 2005/06 – na sua componente de avaliação sumativa, apontando indicadores de qualidade, que se desdobram em diversos itens, depois classificados em três níveis (1, 2, 3). Os indicadores de qualidade são os seguintes: (a) Aspectos formais; (b) Representatividade das situações de ensino/aprendizagem seleccionadas; (c) Qualidade da reflexão.

No final, os portefólios são classificados em três níveis qualitativos, um negativo e dois positivos, correspondentes a: “sem aproveitamento”, “com aproveitamento” e “com aproveitamento e distinção”. A seguir, a CA explicita cada um deles:

Considera-se sem aproveitamento um portefólio cuja maioria dos itens dos indicadores de qualidade corresponde ao nível 1. (...) Considera-se com aproveitamento um portefólio cuja maioria dos itens de indicadores de qualidade corresponda ao nível 2. Considera-se com aproveitamento e distinção um portefólio cuja maioria dos itens dos indicadores de qualidade corresponda ao nível 3. (CA, 2006, p. 4)

Problema

A maior visibilidade da classificação na avaliação dos portefólios, gerou em alguns grupos de professores, do ano lectivo 2006/07, reacções adversas. Assim, com o objectivo de compreender melhor a relação dos professores em formação com os portefólios – e porque, para além de coordenador institucional do Programa na ESE de Viseu, também era formador –, resolvi procurar resposta para as questões seguintes: (i) O portefólio é um instrumento familiar para os professores em contextos de formação? (ii) Como é que os professores concebem o portefólio e o seu processo de elaboração? (iii) Os professores valorizam o portefólio como um instrumento do seu desenvolvimento profissional? (iv) Os professores perspectivam o portefólio como um instrumento adequado para a sua avaliação na formação?

Metodologia

Tendo em conta o propósito definido, as questões formuladas e a natureza qualitativa dos dados, este estudo assumiu uma metodologia de carácter interpretativo, procurando-se fazer emergir as perspectivas dos participantes.

Neste estudo participaram nove professores do 1.º Ciclo, maioritariamente do sexo feminino, com idades a variar entre os 40 e os 50 anos e tempo de serviço médio um pouco acima dos 20 anos. Os professores, quase todos do quadro (nomeação definitiva e de Zona Pedagógica) leccionavam em escolas de aldeia – a maioria com mais do que um ano de escolaridade por sala –, próximas do seu local de residência e em regime de tempo normal.

Os professores estavam a frequentar o Programa de Formação Contínua em Matemática pelo segundo ano consecutivo. Neste âmbito, realizaram-se 15 sessões quinzenais de 3 horas, 8 das quais com a presença e dinamização do formador e as restantes autónomas. Nestas sessões, os professores abordaram temas matemáticos, didácticos e curriculares, prepararam aulas e depois reflectiram sobre elas. Algumas dessas aulas (5) foram supervisionadas pelo formador do grupo.

A avaliação dos professores baseou-se na análise de portefólios individuais que cada professor construiu ao longo do ano, com a análise de, pelo menos, duas situações de sala de aula.

A recolha de dados foi feita através de um questionário, com perguntas de resposta aberta, e de notas de campo do formador. O questionário foi respondido anonimamente, e fora das sessões conjuntas, por todos os professores do grupo.

Tendo em conta a natureza extensiva dos dados recolhidos, a sua análise baseou-se nos processos comunicativos de análise textual. Dessa maneira, o conteúdo das respostas foi analisado de forma a procurar resposta para as questões colocadas, procurando-se identificar padrões e dissonâncias.

Realização de portefólios em situações de formação

Antes do início deste Programa, todos os professores do grupo já tinham realizado portefólios em outras situações de formação, tanto na formação inicial (os professores mais novos do grupo), como na formação contínua e complementar. Todos os professores que concluíram complementos de formação nos últimos anos (7 dos 9 professores do grupo) realizaram portefólios em diversas disciplinas dos seus cursos, tendo estes instrumentos assumido um peso elevado na sua avaliação. Portanto, mesmo antes do começo do programa de formação, o portefólio era já um instrumento familiar para os professores, desempenhando funções de desenvolvimento e aprendizagem dos profissionais (avaliação reguladora) e de instrumento de classificação (avaliação sumativa), tal como é apontado por Santos (2006). Esta ocorrência parece sugerir que os portefólios têm já uma apreciável penetração no campo da formação de professores aos

seus diversos níveis, assumindo de forma complementar duas atribuições: desenvolver e avaliar/classificar. No programa de formação, os professores estavam a realizar portefólios pelo segundo ano consecutivo.

Perspectivas dos professores sobre os portefólios

Nesta secção apresentam-se e analisam-se as perspectivas dos professores sobre o portefólio, nomeadamente quanto à sua conceptualização, critérios de qualidade, processo de elaboração, importância no seu desenvolvimento profissional e adequação para promover a avaliação de professores em formação.

O conceito de portefólio. Os professores revelam ter ideias precisas sobre o que é o portefólio, concebendo-o como um documento de natureza pessoal, sensível ao crescimento profissional e que permite revelar a imagem de alguém:

O portefólio reflecte muito o que de pessoal há em nós. Daí, eu considerá-lo um documento autêntico (...) é, de certo modo, o “retrato” do profissional que o elaborou já que “captura” o crescimento e a mudança no conhecimento. Poderá, porventura, detectar algo mais profundo já que, quando espontâneo, reflecte uma desocultação (...) para dar a conhecer a pessoa que se “esconde” atrás do profissional. (r3)

O portefólio é concebido pela generalidade dos professores como um documento fortemente idiossincrásico, onde confluem as dimensões pessoal e profissional. Esta quase unanimidade de conceptualizações de portefólio pode advir do facto de ser um documento familiar para os professores (antes e durante a formação) e também da forma como por vezes é apresentado, parecendo ser uma “coisa” única.

Qualidade do portefólio. Os professores identificam, fundamentalmente, dois critérios de qualidade nos portefólios. Por um lado, apontam os **aspectos formais**: “*A qualidade depende da estruturação do portefólio*” (r5); “*o portefólio é um instrumento de trabalho organizado*” (r6). Por outro lado, apontam **aspectos do conteúdo**, salientando dois: (i) o nível da reflexão; (ii) a variedade da reflexão: “[O portefólio é um] *instrumento de trabalho (...) em que as reflexões são importantes.*” (r8); “*O portefólio deve ter reflexões adequadas.*” (r6); “*O portefólio deve ter uma variedade de reflexões.*” (r8). Estes critérios apresentam uma apreciável aproximação aos critérios/indicadores de qualidade que foram definidos pela CA para a elaboração do portefólio, pois, dos três indicadores aí apresentados, os professores só não referem a “representatividade das situações.

A elaboração dos portefólios. Os professores, baseados no seu conhecimento e prática de elaborar portefólios, manifestam três ideias principais que associam à sua construção:

a) Continuidade: O portefólio é um documento que os professores concebem como sendo construído continuamente, no dia-a-dia, muito associado ao seu

desempenho enquanto profissionais, especialmente à preparação e reflexão das suas aulas: “*Foi um processo contínuo que ia fazendo aula após aula...*” (r1);

b) Evolução/progresso: O portefólio é um documento que revela (e antes disso, favorece) a evolução e os progressos de quem o faz, ou seja, o portefólio acompanha de perto a trajectória do profissional: “*Foi um processo evolutivo das aprendizagens e experiências operadas tentando deixar reflectidos os progressos que ia obtendo.*” (r2); “*Elaborei-o progressivamente ao longo da formação*” (r4);

c) Reflexão em diferentes momentos/situações: O portefólio é para os professores um instrumento flexível, que lhes permite captar a reflexão em momentos e situações diversificadas. Apontam a reflexão próxima da acção (quase na acção, imediatamente a seguir às aulas) e a reflexão mais afastada da aula, sobre a acção ou mesmo sobre a reflexão na acção, tal como sugere Schön (1987, 1992): “*A reflexão feita, mesmo a alguma distância fazia reviver o desenrolar da tarefa e o repensar em novas estratégias*” (r3); “*Reflexão na acção e depois reflexão sobre a acção, mais distanciada da prática*” (r2).

Confrontado estas três concepções sobre a elaboração de portefólios com aquilo que foi a prática da sua realização durante o Programa de Formação, sobressai que a primeira – a continuidade – é aquela que se afigura como sendo a mais problemática para os professores. Alguns deles funcionaram amiúde numa lógica de realização pontual, muitas vezes associada aos momentos de interrupção das actividades lectivas.

Importância dos portefólios para o seu desenvolvimento profissional. Os professores reconhecem no portefólio diversas potencialidades para a promoção do seu desenvolvimento enquanto profissionais. A análise dos dados permitiu identificar as seguintes:

a) Instrumento que favorece a reflexão. Assumindo a reflexão como um valor essencial ao seu desenvolvimento profissional, os professores destacam esta virtualidade nos portefólios. “*Foi importante o registo do que se trabalhou, permitindo-me uma análise/reflexão sobre o modo como ensinei, como aprenderam os meus alunos. A partir daí poderei mudar estratégias, fazer as intervenções necessárias.*” (r1); “*É um processo reconstrutivo pois evidencia uma aprendizagem, desenvolvimento pessoal e auto-reflexão.*” (r3); “*Tomar maior consciência da minha postura e do meu comportamento como profissional da Educação. Tornar-me mais reflexivo na acção e sobre a acção.*” (r2).

b) Instrumento problematizador/questionador. Como ponto de partida para a reflexão, os professores vêem o portefólio como um meio que permite problematizar e questionar a sua vida profissional: “*Mais questionador em tudo aquilo que procuro fazer com os meus alunos.*” (r2).

c) Instrumento que favorece a construção de conhecimento. Neste processo de interacção com a prática profissional, apoiando-se em leituras e discussões de natureza mais conceptual, os professores valorizam no portefólio a sua valência de construção do

seu conhecimento profissional: “*Deste modo, [o portefólio] pode considerar-se uma estratégia nos processos de construção de conhecimento.*” (r3).

d) **Instrumento de apoio à preparação de aulas.** O portefólio é também concebido pelos professores como uma mais-valia na preparação das suas aulas, embora não adiantem muito de que forma é que isso se faz. “*Constitui ainda hoje um instrumento de trabalho para mim*” (r1); “*Tive conhecimento de tarefas que poderei aplicar mais tarde*” (r4); “*[Foi útil], na medida em que me possibilitou aceder rapidamente a diverso material.*” (r6); “*Sim, recolha de tarefas novas, um bom arquivo de tarefas para possíveis aplicações futuras.*” (r6).

O portefólio como um instrumento de avaliação dos professores. Questionados sobre a adequação do portefólio para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento dos professores em processos de formação, a maioria deles considera-o um bom instrumento de avaliação porque constitui um espelho da evolução do profissional: “*Penso que sim, porque é um instrumento que reflecte as capacidades e os conhecimentos do formando e a maior ou menor evolução que foi adquirindo.*” (r2); “*Instrumento que, de certo modo, deixa transparecer o percurso.*” (r1).

Contudo, os professores advertem que é pobre assentar sobre ele toda a avaliação. Os professores argumentam que deixa aspectos da formação de fora: “*Poderá ser um instrumento adequado, mas não por si só. Julgo que não poderão ser descurados outros aspectos, como o empenho no desenvolvimento das tarefas.*” (r5); “*Não concordo, porque o professor poderá ser brilhante na sua prática pedagógica e não ter um portefólio brilhante.*” (r8).

Considerações finais

O portefólio é um instrumento familiar para estes professores, tendo sido usado em situações de formação inicial e de formação contínua. Tendo em conta a diversidade da formação realizada pelos professores do grupo, este estudo parece sugerir que o portefólio é um instrumento muito usado na formação de professores.

Os professores revelam ter uma concepção bem definida do que é um portefólio na formação de professores, identificando dois objectivos da sua realização (desenvolvimento profissional e avaliação) e diversos critérios de qualidade (donde sobressai a qualidade e a diversidade da reflexão).

Na sua vertente de promoção do desenvolvimento profissional, os professores destacam as virtualidades do portefólio para a problematização das suas práticas, a reflexão sobre esses problemas, a planificação e execução das suas aulas e a construção de conhecimento didáctico (o portefólio activa o ciclo acção – reflexão – conhecimento – acção, base do Programa de Formação).

Os professores reconhecem a adequação do portefólio para promover a avaliação da sua aprendizagem em situações de formação. Contudo, a generalidade deles concorda que focar toda a avaliação nesse instrumento é empobrecedor e dá uma imagem parcelar

do profissional. Este facto resulta de este instrumento fazer uso da comunicação escrita, uma pequena parte da actividade do professor, tanto na aula como na formação. Esta posição dá força aos que defendem que qualquer processo de avaliação deve apoiar-se em múltiplos instrumentos de avaliação (Pinto & Santos, 2006; Santos, 2005). Dessa forma, é de recomendar a utilização de outros instrumentos de avaliação, para além do portefólio, no contexto da formação contínua de professores.

Referências

- Comissão de Acompanhamento (2005). *Programa de Formação Contínua em Matemática para professores do 1.º Ciclo* (documento não publicado).
- Comissão de Acompanhamento (2006). *Avaliação no Programa de Formação Contínua para Professores de Matemática dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico 2006/07* (documento não publicado).
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Santos, L. (2005). Paulo Abrantes e a avaliação. *Contributos na Educação e Matemática*. Educação e Matemática, 82, 3-6.
- Santos, L. (2006). The portfolio in teacher education. *Proceedings CERME4* (CD-ROM).
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. S. Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Dom Quixote.

.....

Luís Menezes - menezes@esev.ipv.pt