

# O PORTFOLIO DE DOCÊNCIA COMO ESTRATÉGIA PARA A MUDANÇA CULTURAL E DE PARADIGMA EDUCACIONAL NO PROCESSO DE BOLONHA

Clementina Nogueira

Estela Lamas

Instituto Piaget

## INTRODUÇÃO

De acordo com o Decreto-Lei 74/2006 de 24 de Março, uma “(...) 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); a mudança preconizada exige “(...) identificar as competências, desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização, colocar o novo modelo de ensino em prática (...)” (p.2244). Esta é, sem margem de dúvida, uma oportunidade única para se repensar o ensino e a aprendizagem nas Instituições portuguesas de Ensino Superior [ES] e, conseqüentemente, reformular os planos de estudo, perspectivando a mudança desejada. O Processo de Bolonha é por si só um desafio que leva os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem a assumir, relativamente à Educação, uma nova atitude totalmente diferente daquela que o ensino tradicional, vigente nas nossas IES, implicava.

Efectivamente, o Processo de Bolonha exprime formalmente a necessidade de mudança no modelo de ensino; no entanto, mesmo que “Bolonha” não existisse, o panorama do sistema de ES português já deixava transparecer a necessidade de se efectuarem mudanças a este nível. O relatório resultante da avaliação do sistema do ES em Portugal, preparado por uma equipa internacional designada pela OCDE (2006), refere que, não obstante o facto do número de alunos no ES ter duplicado na última década, 40% dos estudantes não concluem os seus estudos superiores. Segundo o mesmo relatório, são várias as razões que estão por trás desta realidade; cientes de que não as podemos restringir à deficiente preparação dos estudantes a nível do ensino secundário, reconhecemos todavia que esta é a mais relevante de todas elas. Aliás, os relatores são incisivos ao referir que “(...) universities and polytechnics need to take responsibility for the educational success of their students” e que “(...) systematic student feedback on the quality of teaching and a commitment to make the feedback known and to improve performance should be a feature of all higher education institutions”. De forma incisiva referem:

The predominant Portuguese approach to teaching as telling, and learning as passive reception of knowledge, rather than interaction, questioning and practical experience, is a principal reason for low rates of educational participation and success. (...). The Bologna reforms envisage a competence approach using criterion-referenced assessment, along with learning modes that engage students actively, maintain their interests and widen their mental horizons (...) is fundamental to increase learner participation, progression and success.

Perante tais constatações, emerge a necessidade imperiosa de avaliar o desempenho dos docentes, muito especificamente na vertente pedagógico-didáctica, dado o impacto desta

nas aprendizagens dos estudantes. O desenvolvimento profissional dos docentes e, por consequência, o desenvolvimento e melhoria das instituições está inegavelmente em questão. Desta forma, o tipo de avaliação preconizada para o desempenho docente terá de ser, forçosamente, de tipo formativo e de ter por alvo a adequação das metodologias de ensino-aprendizagem às novas exigências do ES. Estamos com Stufflebeam (2003: p. 31) e partilhamos da ideia de que “(...) evaluation’s most important purpose is not to prove, but to improve”. Intimamente ligada a esta avaliação de cariz regulador, está a formação dos docentes, que deverá decorrer de uma avaliação diagnóstica que identifique lacunas, necessidades e/ou interesses bem como potencialidades, de forma a que se possa, por um lado, remediar o que estiver mal ou em falta e, por outro, criar oportunidades de desenvolver o que de bom se identificar.

Parece-nos assim que, em primeiro lugar, se deverá procurar avaliar o desempenho docente na sua vertente pedagógico-didáctica, dado o seu impacto nas aprendizagens dos estudantes. É, portanto, fundamental desenvolver uma cultura de avaliação ou, se quisermos, de avaliação-formação, que faça apelo ao trabalho cooperativo e colaborativo entre os docentes, metodologia habitual nas comunidades de aprendizagem. Desta forma, os docentes terão a oportunidade de se tornarem os autores de uma mudança que ultrapassará a “arquitectura académica de Bolonha” para se aproximar da “arquitectura cultural” (Zabalza, 2007) desejada.

#### 1. COMO EFECTUAR UMA MUDANÇA CULTURAL E DE PARADIGMA EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR?

Edgerton (2003) refere-se à necessidade de uma reforma pedagógica no ES, apresentando um conjunto de quatro princípios que devem orientar essa estratégia de mudança. O primeiro desses princípios refere a necessidade de se pensar de forma sistémica a origem do baixo desempenho:

The evidence is that in spite of our new knowledge about how people learn, the vast majority of faculty teach largely by telling their students about things and gallop through material without realizing how little their students really understand about the subject in question. To think systemically is to ask, why is this so? What are the sources of the problem?( p. 109)

Na opinião do autor, os docentes do ES são preparados para serem “dual citizens”. Esta dupla cidadania – a que resulta da sua formação numa área específica do saber e a que está implicada na profissão docente –, de certa forma, entra em ruptura, na medida em que a primeira, na qual a grande maioria dos docentes do ES encontra a sua identidade profissional, sobrepõe-se à segunda. Assim sendo, o grande investimento dos docentes regista-se na sua área de formação e não na da docência, daí decorrendo que a investigação se desenvolva na área de especialização e não na de pedagogia e na de didáctica dessa mesma área. Verdade seja dita, a preparação para ser docente também não é exigida no início do exercício da profissão, nem tão pouco para continuarem nela. Theall & Arreola (2001) citam Barzum que, de

forma irónica, refere o seguinte: “College and university teaching is thus the only profession (except the proverbially oldest in the world) for which no training is given or required. It is supposed to be ‘picked up’.” (p. 2)

Na realidade, os docentes do ES são valorizados pela investigação que fazem na área da sua especialidade e não pela docência dessa mesma especialidade nem pela investigação que daí possa/deva advir. Este é um aspecto a ter em conta quando se pretende uma mudança de paradigma educacional e cultural. O empenho na área pedagógico-didáctica deve estar associado a uma forma de reconhecimento e à progressão na carreira da mesma forma que está o investimento na área de investigação. Todavia, não será difícil assumir que, mesmo agora, sem esse reconhecimento, já existem muitos bons professores e que esses encontrem intrinsecamente a motivação para um desempenho de qualidade nesta área.

Adicionalmente, mas ainda nesta linha, não seria de investir na associação entre especialidades académicas e o ensino dessas mesmas especialidades? Não fará sentido existir investigação sobre os processos pedagógicos ou até sobre a didáctica de cada área científica? Na opinião de Edgerton (*op.cit.*: p. 111) “Until the disciplines extend their domain to include the teaching and learning of the discipline, pedagogical reformers will be going against the grain”.

O segundo princípio defendido por Edgerton (*op.cit.*) reporta-se à necessidade de ter iniciativas que gerem uma reacção em cadeia para que outras mudanças significativas ocorram. O autor refere a perspectiva do economista Albert Hirschman que defendia que os EUA deveriam ajudar os países do terceiro mundo construindo todas as infra-estruturas (fábricas, escolas, hospitais, etc.) e que esses países, depois, a todo o momento avançariam e tornar-se-iam auto-suficientes. Para Hirschman, deveria existir um financiamento limitado de um conjunto de iniciativas que pressionariam outras entidades para que outras respostas fossem dadas. Da mesma forma, no plano de uma reforma educacional, é importante criar condições para que iniciativas concretas surjam e que estas forcem o desenvolvimento de outras, causando a referida reacção em cadeia. Estas iniciativas constituiriam aquilo que Edgerton (*op.cit.*) refere como o terceiro princípio que seria o de “mostrar o caminho”. Edgerton (*op.cit.*: p. 113) defende: “If the disciplines are to embrace teaching and learning as a field of inquiry, practicing teachers will have to be encouraged to reflect on their own teaching practices and document and share their findings with colleagues”.

Um dos aspectos fundamentais apontados na literatura sobre as formas mais eficazes de mostrar a ligação entre a reflexão sobre as práticas docentes e as mudanças decorrentes dessa mesma reflexão é através do portfólio reflexivo de docência. Esta estratégia permite tornar pública, sujeita portanto ao escrutínio dos pares e superiores hierárquicos, uma actividade caracterizada pela solidão e também desvalorizada porque realizada apenas na presença dos estudantes e considerada demasiado complexa ou desinteressante para ser alvo de estudo. Lyons (2006) sublinha essa dimensão, afirmando:

Through reflection a teacher revisits and inquires into his/her own teaching, assessing what succeeded or fail and why. In this process teachers uncover the meaning and interpretations they make of their own practice, their refinements or creation of theories, their understandings of what

students know and understand and how they as teachers need to try new ways of teaching. (p. 156)

O desenvolvimento de portfólios reflexivos pelos docentes do ES é uma estratégia a considerar nas iniciativas capazes de gerarem uma reacção em cadeia e mostrarem o caminho da mudança:

(...) in a system which is not prone to change, we need to create prototypes and demonstrations and tools which enable people to start down the reform path without too much work. We need to provide not only a bold vision but ways people can take the first small steps toward this vision. (Edgerton, *op.cit.*: p. 109)

O quarto e último princípio implica o trabalho coordenado entre pares. Elevar a componente pedagógico-didáctica da profissão docente a um novo nível de desempenho passa pelo envolvimento dos docentes e pelo trabalho conjunto de uma comunidade de prática que se pretende seja também de aprendizagem. A criação destas comunidades de prática e de aprendizagem, nas nossas IES, associadas à construção de portfólios de docência permitem a auto-avaliação e a co-avaliação (pelos pares) numa dinâmica de trabalho cooperativo e colaborativo, num clima de apoio e inter-ajuda fundamentais para a alteração das práticas docentes numa lógica de avaliação-formação.

## 2. O RECURSO AO PORTFOLIO DE DOCÊNCIA COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A utilização de portfólios na educação já não é novidade em Portugal, fundamentalmente, a nível dos portfólios de aprendizagem, centrados, portanto, nos processos de aprendizagem e na consequente avaliação das competências desenvolvidas pelos alunos (ver a título de exemplo Bernardes & Miranda, 2003; Villas Boas, 2006; Sá-Chaves, 2005). Parece-nos também que já existem experiências significativas da utilização destes portfólios nos diferentes níveis de ensino. O que parece ser menos frequente entre nós é a utilização de outro tipo de portfólio, os de docência, com objectivos avaliativos de tipo formativo ou sumativo e, em particular, no ES. É exactamente neste espaço pouco explorado que iremos descrever a pertinência e a utilidade do portfólio.

O portfólio de docência (*teaching portfolio* na literatura anglo-saxónica) surge há cerca de duas décadas (Cano 2005) e tem tido desenvolvimentos significativos a nível mundial, existindo um considerável número de estudos, conduzidos em diversos países, sobre as suas vantagens e desvantagens. Neste tipo de portfólios, pretende-se que o seu autor reúna um conjunto de evidências que demonstre a sua competência enquanto docente. Se, no caso de um portfólio, com efeitos sumativos (para selecção, progressão na carreira, etc.), o seu autor procurará apresentar o melhor de si mesmo; já nos portfólios 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. Aliás, Centra (2000: p. 88) considera: “The ideal portfolio (...) would include the professor’s reflection about instructional decisions, thereby capturing the rationale and thinking behind these decisions”. Um gémeo fraterno do portfolio de docência é o portfolio de disciplina/unidade curricular (course portfolio) que surgiu entretanto, em 1992, pela mão de William Cerbin. Na altura, o autor estava interessado no portfolio de docência; no entanto, considerava-o demasiado abrangente e achava que não seria a melhor forma de representar o processo de ensino e a aprendizagem. Pareceu-lhe, então, que uma unidade curricular [UC] seria uma unidade de análise mais adequada para explorar de forma aprofundada as relações entre ensino e aprendizagem. Desta forma, 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.

Posteriormente, em 1994, um grupo da extinta Associação Americana de Ensino Superior [AAES] iniciou um projecto que teve a duração de três anos onde foram produzidos diversos portfolios de UC, projecto esse que envolveu, inicialmente, representantes de doze universidades.

Este processo, iniciado pela AAES, baseia-se no pressuposto avançado por Boyer numa obra de 1990, de que existem quatro tipos de *scholarship* – descoberta, ensino, aplicação e integração (ver Hatchman & Signal, 2005/2006). De entre os diversos tipos de *scholarship* o mais aceite e valorizado socialmente seria o *scholarship of discovery*, que corresponderia à investigação propriamente dita. Por outro lado, para que uma actividade seja considerada *scholarship* “(...) it should manifest at least three key characteristics: It should be public, susceptible to critical review and evaluation, and accessible for exchange and use by other members of one’s scholarly community” (Shulman, 1998, p. 13). É, portanto, na tentativa de tornar o ensino público, susceptível ao escrutínio e avaliação, passível de utilização e troca entre os pares, que surge o projecto “Peer Review of Teaching” materializado na publicitação de largas dezenas de portfolios de UC que revelam o trabalho intelectual de organização e desenvolvimento dessas unidades. Um dos membros deste grupo, Daniel Bernstein, desenvolveu na sua universidade (Nebraska) um projecto que produziu a maior base conhecida de portfolios de UC.

Se bem que a construção do portfolio seja um processo individual, ele pode ser realizado de forma colaborativa e cooperativa, em particular quando existe um grupo de docentes implicados no mesmo tipo de processo. Assim sendo, a construção conjunta dos portfolios enriquece e possibilita a criação de comunidades de prática que reflectem conjuntamente sobre a sua actividade, procurando soluções para os problemas e desafios que enfrentam. Sendo a profissão docente uma profissão solitária, esta construção integrada em grupos de docentes possibilita o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem e pode desempenhar uma função formativa que, a existir, será de valor incontestável.

Subjacente ao trabalho colaborativo associado à construção do portfolio, está a noção de profissional reflexivo ligada a dois grandes nomes: Schön e Dewey. A forma de estar na acção, de forma reflexiva, e de olhar para a sua prática de forma crítica e construtiva, é essencial para todos os profissionais e em particular para aqueles que trabalham com pessoas (Schön, 2000). Não obstante a desvalorização cultural (e objectiva) da vertente pedagógico-didáctica do docente do ES, esta possui um valor central no novo paradigma educacional de Bolonha. Devido ao lugar central que é dado à autonomia do aluno, não será de estranhar que o papel do professor na orientação da aprendizagem dos estudantes, na estruturação das actividades de ensino-aprendizagem, seja crucial para o sucesso dos mesmos. Como mudar então práticas enraizadas, de anos, que os docentes possuem e que, na generalidade dos casos, são adquiridas por modelagem dos professores que estes tiveram? Uma prática não reflectida, acrítica e não enformada por estudo, formação ou modelagem dificilmente será alterada.

Fernandéz (s.d.) aponta, de forma pertinente, os objectivos que se atingem com a utilização do portfolio docente: 1) desenvolver a capacidade reflexiva sobre a prática docente; 2) desenvolver uma atitude positiva em relação ao trabalho em equipa e 3) desenvolver competências de avaliação do próprio ensino e o conseqüentemente accionar de mecanismos de melhoria. O portfolio surge como uma estratégia capaz de tornar explícito aquilo que, muitas vezes durante anos, se fez sem se reflectir de forma aprofundada ou sistematizada; de tornar visível ao próprio e aos pares o que era do domínio privado da relação aluno-professor; de impulsionar a mudança pelo confronto entre a realidade e os ideais pedagógicos enunciados que são frequentemente dissonantes da prática efectiva.

Apesar do entusiasmo, que facilmente se vislumbra quando analisamos a literatura sobre o impacto do portfolio nos docentes, é fundamental esclarecer que a construção de um portfolio tem um grau razoável de exigência e que o recurso à mesma deverá ser feito considerando a motivação pessoal dos docentes e o tempo necessário a dedicar ao processo. Aliás, Bernstein, Jonson e Smith (2000) consideram uma característica fundamental do projecto “Peer Review of Teaching” da Universidade de Nebraska, o facto de ser realizado na base da participação voluntária dos docentes. É nossa convicção que as potencialidades formativas do portfolio serão maximizadas se os docentes envolvidos na sua construção o fizerem voluntariamente.

### 3. O PROJECTO PORTFOLIO DE DOCÊNCIA

Procuraremos agora apresentar a investigação-acção que tem vindo a ser desenvolvida, há cerca de um ano, com um grupo de docentes de uma escola superior de educação, e que recorre ao portfolio de docência (ou de UC) como estratégia para a auto, hetero e co-avaliação e, conseqüentemente, para a mudança das práticas pedagógicas dos docentes do ES que correspondam de forma mais genuína à cultura e ao paradigma preconizado pelo Processo de Bolonha.

Cientes que o portfolio permite dar resposta ao preconizado relativamente

- aos planos curriculares, na medida em que um dos pontos de reflexão nos portfolios é a gestão do plano curricular, tendo sempre em mente que o perfil do futuro diplomado norteia a forma como o docente rege a UC, flexibilizando e adequando o plano institucional em função da centralidade que o aluno assume no processo ensino-aprendizagem;
- aos métodos de ensino-aprendizagem – partindo do pressuposto anterior, o delinear dos métodos e a sua implementação são alvo da reflexão individual do docente assim como da reflexão realizada em equipa nos workshops que vão tendo lugar ao longo do ano académico;
- à avaliação — da mesma forma que, para o planeamento do ensino-aprendizagem e conseqüente reflexão, a avaliação é delineada e implementada, norteada pela função da centralidade que o aluno assume e, ainda, pela ideia de que ela (a avaliação) deve ser encarada como processo de regulação / reorientação das aprendizagens e não exclusivamente como simples processo classificatório; deve, também, ser conduzida não apenas em função dos objectivos traçados no plano curricular, mas também e sobretudo, em função das competências elencadas que subjazem ao perfil do futuro diplomado;

implementámos o Projecto “Portfolio de docência”, desenvolvendo como estratégias:

- o trabalho colaborativo e cooperativo;
- a reflexão;
- o registo escrito;
- a compilação de evidências.

O projecto teve início no final do ano lectivo 2007-08 e envolve dez docentes entre os quais se conta uma das co-autoras desta comunicação, como animadora do grupo. A estrutura do projecto assenta em encontros formais (workshops), que tiveram lugar ao longo do ano lectivo (um total de quatro); com objectivos formativos, eles contribuíam para incentivar à escrita do portfolio, no caso concreto, dos portfolios individuais de UC já que foi esta a opção da generalidade do grupo. Em todos os workshops contou-se com a figura de uma consultora, conforme recomenda Brinko (1993) – uma docente com muita experiência a nível da formação de professores que proporciona feedback, e contribui para a reflexão e fornece informação e treino especializado na área da pedagogia e didáctica do ES.

Dado que numa ocasião anterior (Nogueira & Rodrigues, 2009), foi apresentado de forma detalhada o projecto, bem como alguns dos resultados preliminares, socorremo-nos dessa apresentação para o mesmo efeito.

Ultrapassada a fase inicial de obtenção de apoio institucional, divulgação e recrutamento dos docentes que iriam participar no projecto, realizou-se o primeiro workshop em 2 e 3 de Julho de 2008. Este primeiro momento formativo incidiu sobre o portfolio e as suas funções e foi desenvolvido um trabalho individual de definição da filosofia de docência por parte

de cada docente e de uma possível estrutura do portfolio (em pequenos grupos). Foi igualmente lançado o desafio para escolha da UC que seria analisada por cada docente.

A criação de um espaço de informação sobre o projecto na plataforma Moodle, envolvendo vários recursos, e a realização de filmagens das aulas dos docentes que manifestaram interesse nesse sentido, ocupou o período que mediou até à realização do segundo workshop a 10 e 11 de Dezembro de 2008.

O segundo workshop foi centrado na auto e heteroscopia das filmagens das aulas de cinco docentes. Este workshop, à semelhança do anterior, foi extremamente participativo. De referir que a auto-avaliação dos docentes, combinada com a co-avaliação pelos colegas e a hetero-avaliação por parte da consultora, levou a que o grupo apontasse os aspectos mais e menos conseguidos no desempenho dos colegas e do seu próprio, evidenciando o valor desta metodologia. Esta estratégia aponta ainda benefícios a nível da auto-eficácia dos docentes que se vêem valorizados na sua prestação, o que de acordo com a literatura poderá ter efeitos positivos no seu empenho para a mudança (Prieto Navarro, 2007). Aliás, Prieto Navarro considera que a percepção de auto-eficácia do docente e, em particular, a percepção de eficácia colectiva, pode ser determinante na construção do EEES, já que será o motor do desenvolvimento profissional dos docentes.

Refira-se, ainda, a realização de encontros alargados, com todo o grupo, para acompanhamento dos trabalhos, e de reuniões mais individualizadas, para estabelecimento de calendários e esclarecimentos sobre o processo. Esta dinâmica de encontros mais ou menos informais decorreu nos períodos que intercalam os momentos formais (workshops).

Na sequência do segundo workshop, os docentes tiveram a possibilidade de utilizar um questionário de entre dois que foram disponibilizados para obtenção de feedback dos estudantes relativamente à UC em análise. O questionário em causa tem a particularidade de ser apresentado numa versão para os estudantes (MISE – Estudante) e numa versão para o professor (MISE – Professor). O questionário original é da autoria de Francisco Rivas, sendo que a versão utilizada neste estudo é de Betoret & Tomás (2003). Pretendia-se com estas duas versões que os docentes confrontassem as suas respostas com as dos estudantes, reflectindo assim, em particular, sobre as percepções dissonantes que pudessem eventualmente constatar.

O terceiro workshop teve lugar a 18 e 19 de Março de 2009 e incidiu sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes. Neste terceiro momento os docentes partilharam com o grupo a sua metodologia de avaliação e foram analisados alguns exemplares de testes, trabalhos, etc.

Ao longo deste processo foi sendo solicitado aos docentes que elaborassem por escrito um conjunto de reflexões que constituiriam os diferentes apartados do portfolio, a saber:

- I. Filosofia de docência;
- II. Percurso pessoal e profissional;
- III. Descrição da unidade curricular, dos conteúdos programáticos e dos seus objectivos;

IV. Descrição das actividades realizadas ao longo da unidade curricular;

V. Descrição e análise da aprendizagem dos alunos.

O quarto workshop teve lugar nos dias 27 e 28 de Julho de 2009. Insistindo na problemática da reflexão como estratégia para a auto-formação pedagógica, apelou-se ao espírito crítico-construtivo na análise dos portfólios entretanto concluídos, finda a UC. Este 4º workshop, ao centrar-se na avaliação dos portfólios de docência/unidade curricular, não se limitou a uma reflexão sobre o que foi feito, tendo sido avançadas propostas para o futuro, propostas essas alicerçadas nas realizações pessoais em análise. Foi ainda testado um modelo de análise dos portfólios com os participantes.

Considerando que existia pouco tempo para se verificarem todas as mudanças que seria possível ocorrer, sugerimos aos participantes que este portfólio, em cada uma das suas rubricas, tivesse três “tempos”: 1) apresentação da experiência anterior à participação no projecto; 2) indicação daquilo que o docente alterou na sequência da reflexão realizada, do trabalho em conjunto e do diálogo com os colegas em momentos formais e informais; e 3) descrição e justificação das mudanças adicionais a serem efectuadas.

Apesar de já existirem, neste momento, quatro portfólios concluídos e vários documentos produzidos pelos participantes ainda não foi possível tratá-los de forma a poderem ser apresentados, no entanto, a partir das notas de campo recolhidas em diversos momentos é possível verificar indícios de mudanças. Organizámos em quatro categorias as mudanças constatadas que são ilustradas, a título de exemplo, com o discurso dos próprios docentes. São assim as mudanças constatadas:

a) A nível da planificação:

“(…) pela primeira vez organizei a disciplina aula a aula, o que ajudou muito na estruturação da mesma, bem como a gestão do tempo (…)” (Docente PS);

b) No âmbito da implementação de estratégias e métodos de ensino diferentes:

“(…) outra coisa que fiz diferente, e isto devo-o a este projecto, foi dar a oportunidade aos alunos de serem eles a escolher e trazer para a aula um livro para apresentarem aos colegas, em vez de estar sempre centrada em mim (…)” (Docente CC);

c) No que se refere à avaliação da aprendizagem dos estudantes:

“(…) depois de ter visionado a minha aula (…) achei que deveria alterar a avaliação da disciplina e comecei a pensar, a pensar e, de repente, ‘fez-se luz!’” (Docente SF).

d) No plano da criação de comunidades de prática (aprendizagem e melhoria):

“Acho que estes encontros, para além de nos ajudarem a progredir como professores, ajudam-nos a descobrir colegas que não tínhamos descoberto antes e aprender com eles. É uma coisa interessante, sem dúvida.” (Docente CC).

Tal como mencionado por Nogueira & Rodrigues (2009):

Parece registar-se, assim, até ao momento, um impacto positivo deste processo, que não se reduz à situação de sala de aula. À parte a própria concepção do processo de ensino-aprendizagem, por parte dos docentes, que tem vindo a ser alterada em função das diversas

experiências realizadas no âmbito do projecto, a dinâmica de grupo melhorou significativamente a relação dos membros entre si.

Uma das vantagens que consideramos existir para além do aumento da sociabilidade entre os docentes, é permitir uma maior proximidade e potenciar um trabalho colaborativo e cooperativo, (...) romper com o carácter solitário da profissão, fomentando o desenvolvimento profissional dos docentes através da colaboração entre os pares.

Existem, sem dúvida, constrangimentos, limitações e aspectos menos sucedidos neste projecto que não será possível apresentar aqui mas que não desvirtuam, antes reforçam, as potencialidades desta abordagem na mudança de paradigma educacional no ES.

## CONCLUSÃO

A finalidade que norteou este projecto foi operar "(...) as mudanças (...) para adequar as formações às orientações europeias" (2009, FCG - Conferência Tema 1: §4), sempre tendo em mente a formação do aluno, assumindo o portfolio uma natureza

- (i) *autêntica* (a recolha de evidências);
- (ii) *reflexiva* (a reflexão);
- (iii) *promotora de tomada de consciência* (o registo escrito);
- (iv) *promotora do trabalho de equipa* (o trabalho colaborativo e cooperativo).

Os portfolios dos docentes implicados no projecto assumiram-se eles próprios como uma estratégia para a sua formação, constituindo-se em simultâneo como meio e objecto da avaliação do seu desempenho, já que neles ficou patenteado esse mesmo desempenho. Diremos que os portfolios foram usados visando a avaliação como forma de aprimoramento contínuo do desempenho docente:

- auto-avaliação decorrente da reflexão, da tomada de consciência dos (in)sucessos, dos êxitos e falhas do labor docente;
- co-avaliação decorrente dos debates / discussões em equipa.

Diremos, ainda, que o portfolio se constituiu também como base estruturante da

- (i) divulgação de boas práticas (não omitindo as falhas para que se possam evitar futuramente);
- (ii) investigação sistemática e continuada, resultante das interpelações que a prática coloca à(s) teoria(s), no sentido do seu aprimoramento;
- (iii) forma de enfatizar "(...) a coerência, em diferentes países, entre a implementação —objectivos e práticas ..." (2009, FCG - Conferência Tema 1: § 6), através do intercâmbio que promove com instituição do ES de outros países.

Não só tencionamos dar continuidade ao trabalho da equipa envolvida na etapa aqui apresentada, como pretendemos alargar o Projecto a outros docentes, respondendo aos desafios do Processo de Bolonha e procurando aproximarmo-nos da "arquitectura cultural" preconizada por Zabalza (*op.cit.*) e tão desejada, nesta primeira década do século XXI.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, P. (2002). Estrategias y procedimientos para una evaluación auténtica de los aprendizajes en la enseñanza universitaria. *Cuadernos para la Educación Superior*, acessado em 10 de Janeiro, 2007, em [http://www.depcuadernos.net/interface/asp/web/leer\\_articulo.asp?ArticleID=104](http://www.depcuadernos.net/interface/asp/web/leer_articulo.asp?ArticleID=104).
- Arreola, R.A., Aleamoni, L.M. & Theall, M. (Fevereiro, 2001). *College teaching as meta-profession: Reconceptualizing the scholarship of teaching and learning*. 9<sup>th</sup> Annual AAHE Conference on Faculty Roles and Rewards, Tampa, FL, Acessado em 10 de Julho de 2006 em <http://www.cednet.com/meta/reconceptualizing.pdf>.
- Bernardes, C. & Miranda, F. (2003). *Portefólio: Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.
- Bernstein, D; Jonson, J. & Smith, K. (2000). An examination of the implementation of peer review of teaching [Versão electrónica]. *New directions for teaching and learning*, 83, Fall, 73-86.
- Biggs, J. (1996) Enhancing teaching through constructive alignment [Versão electrónica]. *Higher Education*, 32(3), 347-64.
- 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), pp. 574-593.
- Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Centra, J. (2000). Evaluating the teaching portfolio: A role for colleagues [Versão electrónica]. *New directions for teaching and learning*, nº 83, Fall, pp. 87-93.
- De Miguel Díaz, M. (2006). Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior. In De Miguel Díaz (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias* (pp. 17-26). Madrid Alianza Editorial, S.A.
- Demo, P. (2005). Ensino superior no século XXI: Direito de aprender. Acessado em 20 de Junho, 2007, em <http://www.pucrs.br/reflexoes/encontros/pdf/2004-1-04-Ensino-Superior-no-Seculo-XXI-Pedro-Demo.pdf>
- 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* (pp. 103-116). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fernández, A. (s.d.). La carpeta docente como estrategia formativa favorecedora de una actitud innovadora en los profesores universitarios. *Boletín de la red Estatal de Docencia Universitaria*, Vol. 2, nº 3, acessado em 07 de Setembro, 2007, em <http://www.redu.um.es/publicaciones/Fernandez.pdf>.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fundação Calouste Gulbenkian (org.) (2009). Conferência *O Futuro de Bolonha, 10 anos depois*. Portal da FCG, acessado a 9 de Agosto de 2009, em [http://www.bologna-10years-on.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=2&lang=pt](http://www.bologna-10years-on.org/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=2&lang=pt)
- Hatchman, F. & Signal, S. (2005/2006). The peer review of teaching portfolio as scholarship assessment in higher education: An advertising curriculum experience. *International journal of learning*, Vol. 12, nº 5, pp. 31-40.

- Lyons, N. (2006). Reflective engagement as professional development in the lives of university teachers. *Teachers and teaching: theory and practice*, Vol. 12, nº 2, April, pp. 151-168.
- 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.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences: De quoi parle-t-on en parlant de compétences?. *Pédagogie collégiale (Québec)*, Vol. 9, nº 1, Octobre, 20-24, Acedido em 08 de Setembro, 2007, em [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1995/1995\\_08.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_08.html).
- Prieto Navarro, L. (2007). *Auto-eficácia del profesor universitario: Eficácia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea Ediciones, S.A.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Shulman, L. (1998). Course anatomy: Dissection and analysis of knowledge through teaching. In P. Hutchings (Ed.), *The course portfolio: How faculty can examine their teaching to advance practice and improve student learning* (pp. 13-20). Washington D.C.: American Association for Higher Education, p. V.
- Stufflebeam, D. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 31-62). Dordrecht: Kluwer.
- Theall, M. & Arreola, R. (2001). *Beyond the scholarship of teaching: Searching for a unifying metaphor for the college teaching profession*. Acedido em 20 de Janeiro, 2007, em <http://www.cedanet.com/meta/MT-AERA2001.pdf>.
- Villas-Boas, B. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (2007). *Pedagogia no ensino superior: dar visibilidade às práticas docentes*. Comunicação proferida na FPCE em 26 de Abril de 2007.