

Portfolio docente e qualidade de ensino.

Isabel Alarcão e José Tavares
Universidade de Aveiro

Abstract

A qualidade do ensino e das instituições que o praticam, a avaliação dos cursos e do desempenho docente e institucional são temas recorrentes nos debates actuais sobre as universidades. Mas se alguns desenvolvimentos têm sido conseguidos na avaliação institucional e na avaliação dos cursos, o caminho percorrido no que respeita à avaliação do desempenho docente tem sido mais lento e controverso. Consideramos não ser alheio a essa situação o facto de a comunidade universitária ainda não ter sido capaz de equacionar o binómio avaliação docente e progressão na carreira, diferentemente da tradição bem estabelecida de avaliação do contributo pessoal para a investigação.

Reconhecendo a importância da função docente na universidade como escola de formação em ambiente de investigação importa procurar caminhos que permitam demonstrar os níveis individuais de qualidade docente.

Tomando, como ponto de partida para as propostas a apresentar nesta comunicação as reflexões que sobre este assunto foram desenvolvidas recentemente por Lee Shulman (1998), explora-se a noção de portfolio como uma possibilidade de revelar, de dar visibilidade e apresentar, para avaliação e crítica pelos pares, as concepções, a prática, a auto-avaliação reflexiva e o progresso no percurso docente do professor. A juntar aos trabalhos científicos do docente universitário como peça documental do seu *curriculum vitae*, teríamos então o seu portfolio de docente.

Portfolio docente e qualidade de ensino.

Isabel Alarcão e José Tavares
Universidade de Aveiro

Introdução

A temática da avaliação do desempenho dos docentes inscreve-se num movimento de responsabilização das instituições educativas perante a sociedade e de afirmação da credibilidade das mesmas. Este movimento trouxe consigo a avaliação dos cursos leccionados nas universidades, mas também a intenção e a prática, já realizada por algumas, de procederem a processos de auto-avaliação institucional monitorizada. Poderíamos dizer que, de certo modo, estamos em presença de uma força de influência exógena. Assiste-se, porém, a uma endogenização desta preocupação de tal modo que as universidades começam a assumir-se como aquilo que Isabel Alarcão designa por escolas reflexivas e que define como “organizações que continuamente se pensam a si próprias, na sua missão social e na sua organização e se confrontam com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (em publicação).

É igualmente patente a consciência com que hoje em dia se reconhece a importância da qualidade dos recursos humanos sem os quais as instituições seriam espaços e estruturas organizacionais vazios. Acredita-se que eles encerram em si, individualmente e no enriquecimento colectivo do seu trabalho partilhado em equipa, a possibilidade de desenvolvimento pessoal, profissional, mas também institucional.

Neste contexto, que consideramos positivo se o perspectivarmos numa linha de optimização da qualidade e não meramente de produtividade quantitativa, tem de aceitar-se, e até exigir-se, a avaliação dos docentes como um processo normal e desejável.

Ao aceitar este pressuposto, será preciso acrescentar a devida clarificação, em termos de objectivos e consequências, sem deixar de equacionar, em termos mais operacionais, os aspectos a avaliar e as metodologias de avaliação que deverão acompanhar todo o processo.

1. Avaliação do docente

Como afirmámos anteriormente, foram dados alguns passos importantes no domínio da avaliação dos cursos. Trata-se de uma avaliação de natureza institucional, que visa a melhoria da qualidade do ensino, das aprendizagens, da formação, em termos de processos, de estratégias e de resultados. Envolve, em geral, também a avaliação dos docentes, geralmente realizada através de questionários aos alunos. Complementar a essa, defendemos um outro tipo de avaliação do docente que, embora institucional, adquira uma natureza mais pessoal e o implique na avaliação do seu próprio desempenho, numa atitude de auto-questionamento baseada num processo analítico-reflexivo sobre a sua visão e prática de ensino.

A profissão de professor é uma actividade eminentemente comunicativa, de natureza psicossocial. Para se auto-conhecer e poder tomar decisões sobre o seu ensino, os docentes necessitam também de conhecer a visão que o outro lado, isto é os alunos, e a própria sociedade têm de si, ainda que ela nem sempre seja favorável ou corresponda à realidade, e seja, por vezes, até injusta e cruel.

Nem sempre a função docente foi vista por este prisma mas, hoje, essa realidade impõe-se cada vez mais. As características da actual população estudantil exigem dos professores novas competências. Para ser professor hoje em dia não basta ter desenvolvido adequadamente competências cognitivas ao longo dos respectivos cursos de formação inicial e de pós-graduação. É preciso ter desenvolvido atitudes pedagógicas e competências de comunicação e animação. Urge também ter consciência de que a avaliação do desempenho e a formação são processos em curso ao longo da vida.

Porém, há uma verdade que tem de ser dita e não deve ser escamoteada. É injusto que, como tem acontecido até aqui, o desenvolvimento do professor universitário, na dimensão pedagógica e não apenas na dimensão de investigação, não tenha reflexos numa adequada e sólida progressão na sua carreira profissional. Com muita frequência, os professores universitários interrogam-se, e muito justamente, sobre as vantagens de se empenharem na docência quando se vêem ultrapassados na carreira pelos colegas que, privilegiando a investigação, se apresentam a concursos com maior número de publicações e participação em actividades ou projectos de investigação financiados por instâncias nacionais ou internacionais.

Efectivamente a comunidade universitária ainda não foi capaz de equacionar o binómio avaliação docente e progressão na carreira, diferentemente da tradição, bem

estabelecida, da utilização de processos de avaliação do contributo de cada um no domínio da investigação. Pergunta-se que incentivos e estratégias para compensar e creditar o esforço docente dos professores universitários. Mas tem de perguntar-se também que formas têm sido usadas para tornar público e evidente esse investimento na docência e os seus resultados.

2. Do ensino como campo de investigação.

Shulman (1998), presidente da Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, nos Estados Unidos da América, aborda esta questão de uma forma exemplar no seu artigo: “Course Anatomy: The Dissection and Analysis of Knowledge through Teaching”.

Para este autor, o ensino deve gozar da mesma credibilidade académica de que desfruta a actividade de investigação. A actividade de ensino, a docência, tal como a actividade de investigação, pode assumir um carácter de pesquisa académica e, desse modo, contribuir para o aprofundamento do conhecimento e para o desenvolvimento da própria actividade de ensino.

O autor apresenta vários argumentos para justificar a sua proposta a favor do reconhecimento da natureza verdadeiramente académica, erudita, da docência e do valor do seu contributo para a construção e o avanço do conhecimento. O seu argumento principal consiste em afirmar que a leccionação de uma disciplina é “fundamentalmente uma investigação, uma experimentação, uma viagem motivada por determinados objectivos e marcada pela incerteza. A leccionação de uma disciplina, portanto, na sua planificação, realização, análise é tanto um acto de questionamento e de invenção como qualquer outra actividade mais tradicionalmente designada por “investigação” ou contribuição para o avanço do conhecimento” (1998:5). E continua: “podemos considerar a leccionação de uma disciplina como uma investigação. Considero que todas as vezes que planificamos ou re-planificamos um curso, nos envolvemos numa experimentação. Vista a esta luz, a planificação de uma disciplina é uma espécie de hipótese de trabalho” (1998:10).

Com efeito, sempre que programamos uma disciplina, desenvolvemos hipóteses de trabalho. Mas nem sempre as hipóteses de trabalho se confirmam. Quantas vezes no ensino não acontece aquilo que esperávamos? Da discrepância entre o que esperávamos e o que aconteceu resulta uma experiência ou aprendizagem pois, como refere Shulman, “quando se encontram discrepâncias entre a expectativa e a realidade, entre intenção e

consecução, pode ocorrer uma aprendizagem crítica” (1998:10). O docente que procede à análise destas discrepâncias, o verdadeiro professor, envolve o seu pensamento e o seu tempo na reflexão sobre a sua actividade docente, pois considera que essa atitude analítico-reflexiva contribui para o aperfeiçoamento do seu modo de ensinar. Poderíamos dizer então que investiga o seu próprio ensino a fim de o melhorar. Se partilhar as suas reflexões com os outros docentes de modo a que estes possam aproveitar do conhecimento que ele próprio desenvolveu, estará a contribuir para o avanço do conhecimento sobre o ensino, em geral e não apenas para a melhoria do seu próprio ensino. Mas é preciso deixar marcas claras desse trajecto e desse esforço, marcas susceptíveis de serem analisadas e apreciadas objectivamente por outros e, designadamente, pelos pares e pelos júris em concursos e provas públicas.

Interrogando-se sobre as razões pelas quais o ensino não tem gozado do mesmo prestígio académico que a investigação, Shulman afirma que a actividade de ensino não tem partilhado das características que identificam a investigação e que resume em três: a) natureza pública; b) exposição à crítica e avaliação pelos pares e c) acessibilidade para futuras aplicações.

Estas três características ou têm estado ausentes no ensino ou não se lhes tem dado o relevo que merecem. Por isso, o ensino tende a ser um acto individual, privado, raramente avaliado pelos pares e relegado para segundo ou terceiro lugar nas prioridades do professor universitário. Aqueles que se abalançam a desenvolver concepções e práticas inovadoras raramente se baseiam em trabalhos já realizados por outros como o fariam na situação mais académica de desenvolvimento da ciência. E as inovações que tem havido não têm sido sujeitas à avaliação da comunidade científica para, com as críticas dos membros dessa comunidade, serem aceites, rejeitadas ou aperfeiçoadas.

Dáí deriva os seguintes corolários, que apontam para a necessidade de:

- a) tornar público o acto de ensino nas suas componentes;
- b) sujeitá-lo à crítica e avaliação da comunidade docente;
- c) torná-lo acessível, para uso pela comunidade.

Nesta ordem de ideias, Shulman conclui também pela necessidade de se documentar a actividade de ensino, ao afirmar: “A natureza académica, investigativa, do ensino implica uma manifestação pública de parte ou de todo o acto de ensinar – visão, programação, realização, resultados e análise – feita de modo a ser susceptível de

análise crítica por parte dos colegas professores e passível de, no futuro, ser utilizada de forma produtiva pelos membros dessa mesma comunidade” (1998:6).

E continua: “até que sejamos capazes de publicamente evidenciarmos, examinarmos, arquivarmos e referenciarmos o ensino como uma forma de investigação e contributo para o avanço do conhecimento, o nosso conhecimento pedagógico e o nosso *know-how* nunca nos servirá de nada como académicos, situação sem paralelo com o que nos acontece na componente da investigação” (1998:7).

Coloca-se então a questão de encontrar modalidades que documentem a actividade de ensino nas suas dimensões programáticas, interactivas, avaliativas e analítico-reflexivas. Colocar hoje esta questão relativamente à actividade de investigação seria enunciar uma pergunta meramente retórica, pois é por demais conhecido que a comunicação (oral ou escrita), ou como hoje já se diz mesmo em português “a apresentação de um *paper* em *conferências* ou a sua publicação em revistas com *referee*”, é o género discursivo convencional consensualmente aceite. Mas a pergunta sobre qual o género discursivo susceptível de dar visibilidade ao contributo do docente para o avanço do conhecimento sobre o acto de ensino e aprendizagem, cairia ainda num vazio de respostas, mesmo hipotéticas ou especulativas.

Para resposta a esta pergunta, Shulman faz uma proposta, sugerindo a utilização do portfolio de ensino.

3. Do isolacionismo docente à revelação pública desta actividade. A função do portfolio.

Na sua tentativa de inventar convenções que captem e documentem os percursos para o conhecimento sobre o ensino e avanço dessa actividade, o autor considera que o portfolio de ensino (ou, como ele próprio diz, qualquer outro nome que queiram chamar-lhe) poderá ser um instrumento para tornar evidente a actividade docente, tornando-a simultaneamente susceptível de avaliação. E afirma: “trata-se de um esforço para inventar uma forma de investigação e comunicação de natureza académica através da qual possamos representar e trocar conhecimento sobre o ensino, fazendo desse conhecimento uma propriedade da comunidade académica” (1998:7).

Mantendo a sua convicção de que a actividade de ensino pode ser perspectivada como uma actividade de investigação, Shulman afirma que o portfolio de ensino deveria

“seguir o modelo de um artigo de investigação científica (*paper*), levantando questões, confrontando resultados com expectativas, medindo resultados alcançados e analisando criticamente a disciplina como se faria relativamente a qualquer outra intervenção experimental ou clínica” (1998.10).

Depois de afirmar que o portfolio pode ser apresentado como o relatório de uma investigação ou assumir a forma de caso clínico ou etnográfico, acentua as suas semelhanças com a actividade de investigação, pois “permite-nos questionarmo-nos acerca do que agora sabemos sobre o ensino numa determinada área que antes ainda não sabíamos e interrogarmo-nos sobre o modo como podemos reprogramar no futuro o nosso ensino” (1998:10). Ou, dito por palavras nossas e mantendo o paralelismo com os relatórios de investigação, permite-nos tirar conclusões e avançar com novas linhas de actuação.

Após estudo da literatura sobre o portfolio, associado à reflexão e a alguma experiência na sua utilização, Alarcão define portfolio como “um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional”(comunicação em aula). Na tentativa de identificação das suas características, Isabel Alarcão sintetiza-as em oito: coerência, pessoalidade, significado, reflexão experiencial, documentação, selectividade, continuidade e contextualização no tempo e nas circunstâncias.

O portfolio de ensino pode ser considerado sob duas perspectivas: a) o portfolio da disciplina; b) o portfolio do docente. Na nossa perspectiva o portfolio do docente deverá estar articulado com o portfolio da disciplina. Este último poderá envolver mais do que um docente, pois tal como acontece hoje com a investigação, também o ensino, a aprendizagem, a formação deverão ter lugar, sobretudo, no interior do grupo, da equipa, se se pretende que adquiram consistência, qualidade e eficácia. (Tavares, 1999).

4. Portfolio do docente

Das reflexões anteriores sobre a necessidade de desenvolver processos e instrumentos para que a avaliação pedagógica do docente se faça de um modo objectivo e consistente, através de documentos credíveis e públicos a fim de que a sua actividade possa sujeitar-se à crítica e avaliação da comunidade docente e ser disponibilizada para

utilização por essa mesma comunidade, o portfolio, tal como ele é caracterizado e definido por Shulman, Alarcão e outros autores (1), emerge como um possível instrumento a adoptar. Se rigorosa e criteriosamente organizado e utilizado, ele poderá ser um excelente instrumento de desenvolvimento profissional do professor desempenhando, em primeiro lugar, uma função de auto-regulação das aprendizagens do próprio professor e, em segundo lugar, uma possibilidade de demonstração do desempenho susceptível de crítica e avaliação pela comunidade académica. O portfolio ou portaprocessos, como também lhe chamam, se for construído de um modo cuidado e rigoroso, poderá avaliar, de uma maneira objectiva, o desenvolvimento do(s) docente(s) e das disciplinas que lecciona(m), sem contudo deixar de revelar o elemento de subjectividade que também lhe é própria. Ainda que o portfolio deva ter um cunho muito pessoal como uma das suas principais características, ele não pode perder a dimensão contextual, temporal, ecológica e colaborativa da docência.

A propósito da dimensão colaborativa, convém referir que, a nossos olhos, a formação do professor universitário -- e de novo tal como acontece nas actividades de investigação -- se deverá processar naturalmente, no interior da própria equipa, do grupo de docentes. Queremos com isto significar que acreditamos no desenvolvimento de processos de "...formação em que os mais novos e inexperientes sejam orientados pelos mais velhos e experimentados, a actividade de ensino seja encarada como uma área sobre a qual se constitui o saber, o guião (syllabus) da disciplina seja discutido e construído em conjunto, o portfolio do docente ou do aluno utilizado como instrumento de ensino, aprendizagem e avaliação, escolas em que se desenvolvam comunidades de ensino e aprendizagem colaborativas e criativas, centros de recursos em que se promova um ensino reflexivo, ambientes de comunicação e colaboração em que se utilizem as redes informáticas para desenvolver materiais de ensino e aprendizagem e se atenda aos estilos e aos ritmos das pessoas". (Tavares, 1999: 217).

As primeiras questões que normalmente se levantam a propósito da elaboração do portfolio são as seguintes: que estrutura deverá ter o portfolio? Terá que apresentar uma estrutura única? Quais os elementos que o devem integrar? Qual a sua dinâmica interna? Existe um processo determinado a seguir na elaboração do portfolio?

Que o portfolio deve ter uma estrutura parece-nos óbvio, mas admitimos que possa não ser única nem rígida, a fim de respeitar a criatividade docente e a dinâmica interna da equipa, do grupo disciplinar ou do próprio docente em formação.

Mas fazemos questão em afirmar também que o portfolio não pode ser um simples arquivo ou dossier. Destacaram-se já anteriormente alguns elementos que o caracterizam: coerência, pessoalidade, significado, reflexão experiencial, documentação, selectividade, continuidade e contextualização no tempo e nas circunstâncias. Ele deverá ser construído de modo a respeitá-las.

É normal considerar-se que no portfolio do docente deveriam figurar os seguintes elementos:

a) A expressão da filosofia de ensino que o docente perfilha.

Cada docente tem a sua própria concepção de ensino-aprendizagem. A sua função não é, de modo algum, neutra. Ela está imbuída de princípios e de valores com implicações e consequências na sua acção educativa em relação às pessoas e à sociedade.

Por conseguinte, o seu portfolio deverá reflectir claramente a sua concepção de escola, de sociedade, de educação, de ensino, de aprendizagem, de avaliação. A reflexão que envolverá a redacção dessa parte do portfolio ajudá-lo-á a tomar consciência e a questionar-se sobre a justeza das suas convicções.

b) Uma documentação sobre as disciplinas leccionadas.

Esta documentação, bem seleccionada, deve informar sobre as disciplinas leccionadas, acompanhada de uma breve análise crítica de como foram programadas e ensinadas e com que resultados. Para exemplificação, poderá conter referências mais pormenorizadas a uma disciplina considerada representativa do estilo de docência. Para uma análise mais pormenorizada, o portfolio de docente deverá remeter para o(s) portfolio(s) de disciplina leccionada(s) pelo docente, assunto que abordaremos mais abaixo.

c) Documentação sobre outras actividades docentes

É igualmente importante que sejam consideradas outras actividades docentes, como orientação de trabalhos de fim de curso, supervisão de estágios, orientação de trabalhos de pós-graduação. Também estas actividades se subordinam à filosofia de formação que o docente perfilha e também sobre elas este se deve questionar e reflectir.

d) Uma reflexão sobre o ensino praticado

Não basta que o portfolio contenha os elementos referidos nas alíneas anteriores. É importante que revele a atitude reflexiva que norteou o docente nas decisões tomadas relativamente aos temas escolhidos, em função dos objectivos a atingir, bem como dos métodos seguidos. Esta reflexão deverá ainda incidir sobre as

consequências da sua actividade docente, nomeadamente expressar uma apreciação crítica dos resultados da avaliação dos seus alunos. E incluir as revisões programáticas, as alterações introduzidas nas estratégias utilizadas, os seus próprios percursos de indagação, formação e actualização.

e) Os trabalhos de natureza pedagógica.

O portfolio deve incluir os trabalhos de natureza pedagógica ou, pelo menos, fazer-lhes referência. Por trabalhos de natureza pedagógica entenda-se, neste contexto, os materiais preparados para apoio às disciplinas, mas também os artigos que versem sobre questões educativas e tenham sido publicados em revistas, livros, actas de congressos. Para que possam ser considerados em circunstâncias idênticas às dos trabalhos resultantes da investigação de natureza científica, estes últimos terão que ser realizados com igual grau de rigor e exigência.

f) Outros elementos

O portfolio poderá incluir outros elementos como documentação de participação em revisões curriculares ou experiências inovadoras, desenvolvimento de materiais, actividades de coordenação pedagógica. Ou ainda outros, inclusivamente os que traduzam olhares exteriores, como, por exemplo, opiniões de colegas, actuais ou antigos alunos, convites para divulgar as suas actividades de ensino.

Para que o portfolio traduza o desenvolvimento profissional do professor e corresponda às características apresentadas, os elementos nele incluídos ganharão significado se forem acompanhados de anotações e comentários e contextualizados no tempo. O portfolio do docente será assim um texto desenvolvido e assinado pelo próprio, revelador da sua capacidade de interpretação, reflexão, transformação e construção de sentidos, um “work-book, a forum within which one works seriously with the experiences of learning or life. It fosters that important and essential counterpart to experience: reflection” (Walker, 1985:53). Reflexão que deverá passar pela sua vida, pela sua investigação, pela sua escola e pelas suas disciplinas. Ou seja, o portfolio do docente como professor, estabelecerá redes com um conjunto de outros portfolios, reais ou virtuais, num processo integrador dessas diferentes realidades.

Sem perder de vista que, para ser completo, o portfolio do docente deverá integrar as várias actividades curriculares verdadeiramente relevantes para sua actividade docente, deter-nos-emos de seguida, mais concretamente, sobre o portfolio da disciplina.

5. Portfolio da disciplina

Ao abordarmos a temática do portfolio docente, fizemos referência à inclusão de elementos sobre as disciplinas leccionadas. Para cada disciplina pode ser organizado um portfolio que constituirá uma “systematic documentation and analysis of a course (Shulman, 1998: 6). Todos os portfolios têm uma temática em redor do qual são construídos. Neste caso, a temática é a disciplina.

Na linha do que anteriormente apresentámos ao referirmo-nos a Shulman, a organização de uma disciplina assemelha-se à concepção e desenvolvimento de um projecto de investigação. Baseia-se em hipóteses de trabalho que no portfolio se apresentam e justificam. Mas como então salientámos, é normal encontrarem-se discrepâncias entre as expectativas e a realidade e ser necessário proceder a adaptações nas hipóteses de trabalho. Desses imprevistos e do modo como o docente resolveu os problemas deve o portfolio dar testemunho.

O portfolio de disciplina deverá traduzir a atitude de pesquisa inerente à programação de uma disciplina e revelar as questões suscitadas, as hipóteses de trabalho que deverão ter conduzido ao estudo aprofundado para encontrar respostas adequadas a tudo o que à disciplina se referir: objectivos, conteúdos programáticos, selecção de bibliografia, métodos de ensino e aprendizagem, elaboração de materiais didácticos, estratégias de avaliação, etc.

Seja qual for a disciplina sobre que incida e as características pessoais e profissionais do seu autor, o portfolio parece dever integrar as secções seguintes:

1. Uma introdução em que deverão ser antecipados, nas suas linhas mestras, os objectivos, os conteúdos, os processos, os meios materiais e humanos, os contextos de ensino-aprendizagem e os processos de avaliação;
2. Uma secção de informação/análise em que serão seleccionados, organizados, comentados sucintamente e datados os documentos considerados significativos e pertinentes em relação à disciplina e aos temas e problemas em estudo, como: programa, sumários, textos e outros materiais didácticos, processos de formação e formas de avaliação, resultados da avaliação, etc. Deve igualmente caracterizar os alunos e os resultados da avaliação

3. Uma secção de intervenção/avaliação em que deverão ser referidos os passos do processo e a avaliação que dele se faz. É importante que revele a atitude reflexiva que norteou o docente nas decisões tomadas e que esclareça o sentido dos resultados obtidos. Comentar-se-á o que é se fez, com que meios, procedimentos e resultados, o que não se fez e porquê, etc. A informação deverá estar sempre presente e ser relida, revista e re-anotada, incluindo os próprios comentários, em momentos sucessivos, antes, durante e para além do tempo do funcionamento da disciplina, uma vez que a docência é algo que se encontra em construção e aperfeiçoamento constante.

4. Uma secção de reflexões/sínteses um pouco mais desenvolvidas, estruturadas e pessoais sobre os diferentes momentos da elaboração da disciplina (visão, programação, realização, resultados e análise) igualmente datadas para se poder ver a dinâmica do processo de interpretação, clarificação, descoberta e aprofundamento ao longo da sua realização e avaliação. Seria ainda de examinar a articulação entre as partes e o todo, a relação forma/função, o sentido de coerência, a evolução do curso ao longo do tempo para o adaptar às mudanças, a relação com as outras disciplinas numa dinâmica inter e transdisciplinar.

5. Um comentário final sobre as diferentes partes do portfolio e o seu conjunto incluindo a sua apreciação e avaliação.

Subjacente a toda esta estrutura e dinâmica do portfolio de disciplina deverá estar uma visão, uma filosofia de ensino, um design/planificação em forma de guião da disciplina, uma demonstração da sua implementação/interacção, a prova dos resultados conseguidos, a análise dos processos seguidos, as condicionantes encontradas e as conclusões a ter em conta para o futuro.

Ainda que não seja o nosso objectivo, neste momento, apresentar uma possível estrutura e dinâmica para um portfolio dos alunos e das respectivas disciplinas, salvaguardadas, porém, as suas características, seria interessante ver, em espelho, o portfolio dos alunos e do docente e comparar as suas diferenças e semelhanças.

Em conclusão, numa perspectiva de qualidade e excelência dos processos de ensino-aprendizagem, o portfolio de disciplina, como instrumento de trabalho e de

formação e avaliação, deveria revelar: uma visão objectiva e contextualizada do ensino-aprendizagem, da perspectiva de formação, das actividades realizadas, tópicos estudados, leituras recomendadas, exercícios, demonstrações e visitas realizados, materiais elaborados e utilizados, implementação e avaliação dos processos e dos resultados. Avaliação, em termos de classificações, mas também de desenvolvimento de capacidades, valores, sensibilidades. E interpretações do acto de ensino e suas consequências através da resposta a questões, como: que contributo a minha leccionação trouxe para o conhecimento sobre o ensino, a aprendizagem, a formação? Como irão ser estas actividades no futuro? Que adaptações é preciso fazer? Porquê?

Numa atitude crítica sobre o nosso próprio discurso, acresce dizer que se nota ao longo deste trabalho uma certa acentuação da docência como ensino quando, hoje, se tende a pôr em destaque os processos de aprendizagem, de formação. É verdade, mas eles não excluem a acção orientadora do docente.

Notas

(1) Cf., por exemplo, Lyons, (ed.) (1998).

Referências bibliográficas

Barton, J. e Collins, A. (1993). Portfolios in teacher education. *Journal of Teacher education*, 44, 200-212.

Bird, T. (1990). The schoolteacher's portfolio: an essay on possibilities. In Milman, J. e Darling-Hammond (eds.) *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary Schoolteachers*. Newbury Park: CA, Sage, 2nd ed., 241-256.

Grant, G. E. (1995). Interpreting Text as Pedagogy and Pedagogy as Text. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 1 (1) 87-100.

Lyons, N. (1998). (ed.) *With Portfolio in Hand. Validating the New Teacher Professionalism*. New York: Teachers College.

Shulman, L. (1998). Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching. In Pat Hutchings (ed.) *The Course Portfolio. How Faculty can Examine their Teaching to Advance Practice and Improve Student Learning*. Washington: American Association for Higher Education.

Tavares, J. (1999). Formação do professor universitário em Portugal. *Revista Interuniversitária de Formación del Profesorado*, 34, Abril, 209-218.

Walker, D. (1985). Writing and reflection. In Boud, D., R. Keogh e D. Walker (eds.) *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.