

## O USO DE PORTFÓLIOS COMO FERRAMENTA DE (AUTO) AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

## THE USE OF PORTFOLIO AS A (SELF) EVALUATION TOOL IN CONTINUOUS TEACHER EDUCATION

Juline Teixeira Magnus Moraes<sup>1</sup>

Ricardo Luiz de Bittencourt<sup>2</sup>

**RESUMO:** Diante dos inúmeros desafios da gestão escolar e da coordenação pedagógica nas instituições de ensino, um dos mais latentes e preocupantes está relacionado a formação contínua de professores. Partindo dessa necessidade de aprimoramento, o presente estudo traz a proposta da utilização de portfólios como ferramentas de (auto) avaliação na formação contínua de professores, abordando as perspectivas desta formação, o uso do portfólio como estratégia de desenvolvimento profissional docente e apresentação e aplicabilidade da proposta avaliativa para a formação contínua, bem como os conceitos introdutórios e conclusivos destes estudos. Os principais autores que subsidiaram a presente produção foram Depresbiteres e Tavares (2009), Zabala (1998), García (1999), Imbernón (2010) e Candau (1997). Assim, evidenciou-se que o uso de portfólios contribui para o processo de reflexão do fazer pedagógico, muitas vezes tratado apenas como protocolar, sem sentido e desconexo da realidade dos professores e de seus alunos, agregando especialmente no trabalho dos gestores e/ou coordenadores pedagógicos no que tange a efetivação dos saberes trabalhados em formações contínuas nas instituições de ensino.

**Palavras-chave:** Portfólios. Autoavaliação. Formação contínua. Reflexão.

**ABSTRACT:** Faced with the numerous challenges of school management and pedagogical coordination in educational institutions, one of the most latent and worrying is related to the continuous training of teachers. Based on this need for improvement, the present study proposes the use of portfolios as tools for (self) assessment in the continuing education of teachers, addressing the perspectives of this training, the use of the portfolio as a strategy for professional teacher development and the presentation and applicability of evaluative proposal for continuing education, as well as the introductory and conclusive concepts of these studies. The main authors that subsidized the present production were Depresbiteres and Tavares (2009), Zabala (1998), García (1999), Imbernón (2010) and Candau (1997). Thus, it

<sup>1</sup> Graduada em Matemática. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. [juline.m@hotmail.com](mailto:juline.m@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduado em Pedagogia. Doutor em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. [rlb@unesco.net](mailto:rlb@unesco.net).

became evident that the use of portfolios contributes to the process of reflection on pedagogical practice, often treated only as protocol, meaningless and disconnected from the reality of teachers and their students, adding especially to the work of managers and / or coordinators pedagogical regarding the realization of knowledge worked in continuous training in educational institutions.

**Keywords:** Portfolios. Self-evaluation. Continuous formation. Reflection.

## 1 INTRODUÇÃO

Diante dos inúmeros desafios da gestão escolar e da coordenação pedagógica nas instituições de ensino, um dos mais latentes e preocupantes está relacionado a formação e aperfeiçoamento do corpo docente que adentra as escolas. Esta realidade vem sendo discutida ao longo dos anos quando, a partir do ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação previu, em parte de seu artigo 62 essa temática: “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”.

Logo, pode-se dizer que a formação continuada dos docentes está regulamentada por lei, pressupondo que a realidade deste segmento na educação brasileira estaria ao menos sendo cumprida pelos órgãos que a validam, mas de fato não é o que acontece. É possível perceber este descaso com a formação continuada dos docentes analisando o cenário com o qual as instituições de ensino recebem seus professores. Profissionais despreparados, especialmente na educação básica, são colocados em sala de aula sem o mínimo de apresto e apoio educacional especializado (coordenação pedagógica e educacional, gestão de pessoas, psicólogos, entre outros) para dar suporte as demandas diárias, que são bem distintas daquelas estudadas ao longo dos quatro ou cinco anos de graduação. Há grande carência na formação acadêmica destes profissionais que, finalizam suas graduações, deixando a desejar especialmente no que tange os aspectos metodológicos e práticos no dia a dia de sala de aula.

Pensando também nesta premissa, este artigo tratará sobre o assunto como formação contínua e não continuada, pelo menos no que tange as observações dos autores, tendo em vista que estas duas terminologias, por mais semelhantes que sejam, não são

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

sinônimas e precisam ser analisadas de formas particulares para a interpretação do cenário escolar no que diz respeito a (auto) avaliação dos docentes frente a este processo. Desta forma pensa-se em formação contínua tendo como análise o instrumento em questão, o portfólio. Para Chaves (1998, p. 40), o portfólio tem a função estruturante, organizadora da aprendizagem, e função reveladora e estimulante dos processos de desenvolvimento pessoal. Ou seja, não se pode pensar em formação contínua de docentes sem que o processo seja reflexivo e auto avaliativo, ao mesmo tempo que possibilita a gestão escolar e coordenação pedagógica avaliar o cenário educacional concomitantemente ao transcorrer do processo e não somente no final, minimizando problemas e tornando o trabalho participativo, democrático, abrangente e prazeroso.

O presente estudo objetiva analisar a possibilidade de se estabelecer um instrumento avaliativo formativo como ferramenta de aperfeiçoamento docente nas formações contínuas. O portfólio pode funcionar como instrumento auto regulador e avaliativo de modo a oportunizar a construção de espaços formativos de discussão promovidos pelas instituições de ensino. Assim, o docente torna as suas experiências e estudos mais significativos. Os resultados obtidos desta reflexão feita por parte do professor servirão de ferramenta qualitativa para a equipe pedagógica, percebendo as necessidades específicas de cada docente no cotidiano escolar. Como objetivo específico, o trabalho com portfólios, tende a proporcionar uma visão ampla do cenário escolar, por parte de seus gestores e coordenadores pedagógicos, a fim de atuar nas possíveis defasagens formativas do seu grupo de docentes.

Depresbiteres e Tavares (2009, p. 154) consideram que o trabalho com portfólios desenvolve as capacidades de autorreflexão, assunção de responsabilidade e negociação, comunicação e argumentação, localização temporal e espacial, espírito crítico, autonomia, entre muitas outras habilidades imprescindíveis para uma boa prática docente. Diante de mais esta afirmativa, outro objetivo específico é de proporcionar ao professor a reflexão de sua prática pedagógica cotidiana, dando visibilidade aos trabalhos mais significativos e aprimorando aqueles não tão bons. Estes serão circunstanciados no transcorrer desta pesquisa, como forma comprobatória da eficácia deste instrumento de avaliação, não somente para alunos, mas também a caráter docente.

Com uma abordagem qualitativa, este artigo está subsidiado especialmente pelos autores Depresbiteres e Tavares (2009), com o panorama dos diferentes instrumentos avaliativos utilizados em educação, Zabala (1998) explorando as diferentes maneiras de se melhorar a prática educativa, Perrenoud (2000) trazendo o docente como agente principal de sua formação contínua juntamente com Candau (1997) que evidencia esta formação de uma forma aplicada. Outro autor citado apenas como base metodológica para a construção de portfólios é Benjamin Bloom (2001) e a teoria dos objetivos educacionais.

O estudo se organiza em três partes, sendo a primeira delas referente as perspectivas de formação continuada de professores. Na sequência, a ênfase dada será sobre o uso do portfólio como estratégia de desenvolvimento profissional, encerrando com a apresentação e aplicabilidade da proposta avaliativa para a formação contínua docente.

## **2 PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Quando se pensa em perspectivas, logo vem em mente algumas palavras, ou até mesmo sinônimos, que remetem a ela com maior facilidade. Projeção, futuro, conhecimento, mudança, esperança, expectativa, possíveis soluções, são apenas, das muitas, palavras que surgem ao relacionar essa temática ao cenário educacional.

Segundo Imbernón (2010, p.13):

É necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudança às políticas e práticas de formação. Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação.

E o que de fato é esta herança formadora? Que dificuldades norteiam a visão de enxergar-se dentro do processo educacional, percebendo os aspectos do passado, presente e futuro? Como se utilizar destes conhecimentos positivos qualificando e aprimorando aqueles que são negativos? Estas são apenas algumas inquietações que fazem parte do cotidiano de alguns docentes que procuram dentro da história respostas para transformar a realidade ao seu

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

redor. A procura de métodos que ajudem os docentes aprimorarem a sua prática pedagógica afim de torná-la de fato contínua e atualizada no cenário educacional é a perspectiva primordial para a efetivação desse processo de mutabilidade constante.

Fazendo uma analogia comumente utilizada no âmbito profissional, pode-se comparar a docência como uma pequena semente plantada no solo. Para que de fato ela se desenvolva, cresça, floresça e dê frutos, não necessariamente nessa ordem, é preciso que esta terra seja cuidada de acordo com as especificidades da planta. Ou seja, cada uma, muitas vezes sendo da mesma espécie, possui características próprias como cores, formatos, tamanhos, exigindo mais adubo, por exemplo, quando não estão crescendo a contento, ou de um novo espaço quando seu crescimento é abundante. No âmbito educacional podemos encontrar semelhanças. Ficar estagnado em formações que não agregam, desatualizadas, ou até mesmo protocolares, não levam o professor a reflexão e a transposição para o seu fazer pedagógico, fazendo com que seu desenvolvimento profissional não aconteça. Zabala (1998, p. 13) diz que um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Assim é notória, por parte do docente, a necessidade de manter-se constantemente “em crescimento”, buscando e permitindo desenvolver-se nos locais onde atua, porém muitas vezes a dificuldade está no local onde ele foi “plantado”. Logo, outra afirmativa surge: Perrenoud (2000, p. 169) coloca ser importante que cada vez mais os professores se sentam responsáveis pela política de formação contínua e intervinham individual ou coletivamente nos processos de decisão. Isso porque, no momento em que a pertença é reconhecida por seus partícipes, o trabalho possui significado e a transposição da teoria para o campo da prática é algo natural e efetivo.

Candau (1997, p. 64) afirma:

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

Essa ideia de formação contínua, baseada primordialmente em reflexão do fazer pedagógico começa a surgir no Brasil na década de 1990, juntamente com a transição entre o ensino tecnicista e progressista, trazendo como centralidade os objetivos de capacitar, treinar e aperfeiçoar os docentes para que mudassem a sua prática.

Para que de fato a educação encontrasse estes novos caminhos foi preciso reconhecer o professor como ponto de partida deste processo, tendo voz e vez quando o assunto fosse a continuidade de sua formação, sendo ouvidas as suas necessidades e angústias do dia a dia de trabalho, não deixando de lado toda a bagagem que este docente ou grupo de docentes possui na sua longa trajetória educacional. Se podemos conceituar formação contínua de professores, diz sobre que “A formação de professores [...] é uma área de conhecimento e investigação [...] que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional” (GARCIA, 1999, p. 26).

Validando essa premissa, Candau (1997, p 51) apresenta que são necessários três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: **a escola**, como lócus privilegiado de formação; **a valorização do saber docente**; e o **ciclo de vida dos professores**. Assim, pensar em perspectivas para a formação contínua dos professores sem refletir sobre estes três aspectos primordiais, é de fato uma sentença improdutiva e perdida dentro das instituições de ensino.

A escola possui características vivas e como tal precisa desta vivacidade para não perder a sua essência: a construção do conhecimento por pessoas. Hoje sabemos que a escola não é apenas formada por conhecimento oriundo de livros, internet, ou até mesmo de seus professores graduados e especializados em determinadas áreas do conhecimento. A escola passou a ser um espaço de criação, de análise, de avaliação do que é aprendido e ensinado, um local de troca entre os indivíduos, independentemente do papel que assumem. Por isso a referência a construção de conhecimento por pessoas, pois a escola não existe sem seus membros, tão pouco sobrevive sem a interferência pontual destes. Porém, sabemos que a educação (re)produtivista, ou seja, aquela preocupada somente com os resultados quantitativos ainda é a grande maioria. Para que o cenário se inverta, é necessário investir

numa das ramificações do problema: o professor. “Entender a educação como um processo de participação orientado, de construção conjunta, que leva a negociar e compartilhar significados, faz com que a rede comunicativa que se estabelece na aula, quer dizer, o tecido de interações que estruturam as unidades didáticas, tenha uma importância crucial.” (ZABALA, 1998, p. 101)

Partindo, ou melhor, continuando nesse pressuposto, outra questão importante atrelada a formação contínua dos professores é a valorização do saber docente. Ao passar dos anos é cada vez mais latente a necessidade dos professores se atualizarem, buscando novos meios para poder interagir e construir conhecimento com seus alunos, acompanhar as novas tecnologias, estar à frente de um mundo que não foi o seu na época de formação inicial. Para Imbernón (2004, p. 85) a formação docente continuada é um processo de desenvolvimento profissional, iniciado na experiência escolar e prolongado ao longo da vida, que abrange questões relativas às condições de trabalho, à carreira docente, ao salário, às estruturas organizacionais, aos níveis de participação e de decisão nessa esfera profissional. Para muitos isso é quase que alterar o seu ser, pois a mudança gera muito desconforto. Frases como “eu sempre fiz assim”, “usei este material por anos”, “eles sempre aprenderam desta forma”, são apenas alguns poucos exemplos da realidade encontrada nas instituições de ensino. E isso deve ser descartado? Em hipótese alguma! A experiência traz consigo conhecimentos que jamais irão estar presentes nos livros ou em artigos científicos. A experiência agrega, fomenta, multiplica saberes àqueles que estão entrando neste “mundo” da educação recentemente. Não negligenciar isso, é dar visibilidade e novas perspectivas a uma educação de qualidade

Hattie (2017, p.31) discorre sobre a problemática dizendo que os professores são os principais atores no processo educativo concluindo que:

Assim que uma profissão funciona: ela ajuda a identificar os objetivos de excelência (e eles raras vezes são simples, unidimensionais e avaliados apenas por testes, como resultados da educação antes destacados devem claramente demonstrar), procura estimular a colaboração com todos na profissão para fazê-la avançar e procura valorizar aqueles que demonstram competência.

Finalizando a trilogia, o ciclo de vida dos professores está intimamente ligado ao mencionado anteriormente sobre a valorização do saber docente. Desprezar tal conhecimento e trajetória é, de certa forma, apagar uma história escrita com muito sacrifício e dedicação. Claramente isso não indica uma estagnação deste profissional, mas sim o aproveitamento de seus saberes como ponto de partida para a construção e modificação de novos conhecimentos. Nesse sentido “as práticas de formação devem considerar os saberes experienciais dos educadores, trabalhando de um ponto de vista teórico-conceitual, com o objetivo de propiciar a apropriação dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão.” (PAULA, 2009, p.66)

### **3 O USO DO PORTFÓLIO COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

Pensar em desenvolvimento profissional, atrelado a prática docente, constitui analisar a escola além das paredes de uma sala de aula. Remete-nos a concatenar a teoria com a prática para que de fato este desenvolvimento aconteça e provoque transformações nos agentes envolvidos neste processo. Porém, buscar e deixar-se desenvolver ainda é um, dos obstáculos, nas instituições de ensino. Um deles é continuar atualizando-se constantemente - premissa essa para o desenvolvimento profissional em qualquer área de atuação - buscando saberes com verdadeira relevância para a aplicabilidade no cenário escolar, substrato para gerar reflexões e autorreflexões, ser autor da sua própria profissão e responsabilizar-se pelo desenvolvimento da mesma. Segundo García (1999, p. 136) o desenvolvimento profissional pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter **contextual, organizacional e orientado para a mudança.**

O autor, ao enfatizar a prática contextual, remete ao saber educativo profissional associado a significância do processo. Sabe-se que cada vez mais o cenário educacional tem exigido de seus docentes a busca constante por atualização. Assim sendo, todos que um dia imaginam ingressar no magistério, precisam ter a plena consciência de que estar nessa profissão é ser um eterno estudante, atento não só ao que está acontecendo no seu município,

estado ou país, mas também percebendo que além das mudanças físicas há aquelas também que não vemos, mas precisamos sentir, saber e perceber, ligada especialmente as pessoas, aos indivíduos que fazem e constroem essa história juntamente com o professor.

Quando fala de organização, logo pode-se associar ao processo reflexivo que todo desenvolvimento deve gerar. Reflexão é a palavra-chave para essa construção com significados. (Re) Significar o processo educativo, não apenas para os alunos, mas também para os professores, tem sido desafiador nos últimos anos. O desafio da gestão e da coordenação é possibilitar meios para que este professor, através das formações contínuas, possa refletir sobre a sua prática educativa como um todo, não apenas se atendo a assuntos pré programados e/ou estabelecidos pelas redes de ensino, mas tornando estes assuntos pautas atrativas, transformadoras e úteis para o dia a dia em sala de aula.

Já orientar-se para a mudança, dentro do desenvolvimento profissional, busca traçar metas a serem alcançadas, de uma forma organizada, porém não em caráter tão sistemático, mas sim reflexivo sobre aquilo que se quer atingir a curto, médio ou a longo prazo, possibilitando a (auto) avaliação no transcorrer daquilo que foi planejado. Essa trilogia apresentada por García provoca pensar o modo de conduzir este desenvolvimento profissional dentro das escolas junto ao corpo docente, levando a centralidade deste estudo: o uso de portfólios como ferramenta de (auto) avaliação na formação contínua de professores

Logo, para efetivar o processo de reflexão e análise do fazer educativo, o uso de portfólios tem sido uma grande ferramenta pedagógica no cenário acadêmico, não apenas por alunos de licenciaturas, mas também por todas as áreas profissionais que buscam registrar, reavaliar, reconstruir qualquer prática profissional. Para entender um pouco mais a significância deste instrumento (auto) avaliativo, é interessante perceber que a palavra portfólio é oriunda do latim *portáre*, remetendo ao sentido de portar, trazer, transportar, e *folium* que significa folha (DEPRESBITERES, p 149). Por muitos anos este foi somente o significado do instrumento dentro e fora das instituições de ensino. Porém, ao perceber-se que tal metodologia partia de um trabalho individual, portanto único, o sentido de portfólio foi se ampliando, até mesmo para o dicionário:

portfólio  
port·fó·li·o  
sm

1 Vporta-fólio.2 Conjunto de trabalhos oferecidos ou realizados por uma empresa ou organização privada.3 PUBL Pasta com campanhas publicitárias realizadas como referência para prospecção de mercado.

4 PUBL Pasta com material de publicidade para ser apresentado ao cliente.5 Conjunto de trabalhos desenvolvidos por profissionais de diversas áreas (fotógrafos, cartunistas, jornalistas, designers etc.), com o objetivo de conseguir novos trabalhos; book.6 ECON Vcarteira de títulos. (RISCO, 2020)

Assim o uso dos portfólios no meio educacional foi se ampliando, não mais visto apenas como uma coleção de trabalhos, mas de reflexões pessoais diante de uma temática, onde o conhecimento tem um início, porém o fim é determinado apenas pelos indivíduos envolvidos no processo. Para tanto, entende-se que a principal finalidade do uso de portfólios como estratégia na formação de docentes pode se resumir em:

Os portfólios usados para registrar o processo de formação, visando à reflexão sobre a prática pedagógica, as questões sociais e éticas presentes no cotidiano escolar, a condição docente, dentre outros aspectos, possibilita a inclusão de vários artefatos, tais como depoimentos narrativas sobre os objetivos e filosofias do ensino; planos de unidade; amostras de trabalhos dos alunos; anotações dos professores colaboradores ou supervisores universitários; comunicação aos pais; fotografias; vídeos; projetos de pesquisa- ação e amostras das avaliações dos estudantes. (PAULA, 2009)

Tendo esse “poder” tão forte de reflexão, o portfólio abarca também os diferentes estilos de aprendizagem, estudo esse explorado inicialmente por David Kolb. No ano de 1976, segundo García Cué (2006), David Kolb iniciou com a reflexão da repercussão dos estilos de aprender na vida adulta das pessoas explicando que cada indivíduo enfoca a aprendizagem de uma forma peculiar fruto da herança, experiências anteriores e exigências atuais do ambiente em que se move. Kolb identificou cinco forças que condicionam os estilos de aprendizagem: a de tipo psicológico, a especialidade de formação elegida, a carreira profissional, o trabalho atual e a capacidade de adaptação. Partido dessa premissa, Barton e Collins (1993, pp 200-211) complementam essa percepção citando sete características essenciais de um portfólio:

1. Inclui múltiplos recursos, que permitem muitas evidências;
2. É um instrumento autêntico, porque as produções articulam-se ao trabalho que está sendo desenvolvido;

3. Forma dinâmica de avaliação, pois permite acompanhar a aprendizagem ao longo do tempo;
4. Explicita os propósitos, pois o indivíduo conhece o que dele se espera;
5. Permite a integração entre as atividades formais e as experiências de vida;
6. Imprime sentido de “pertencimento” do indivíduo, que participa ativamente da seleção de trabalhos a serem inclusos no portfólio;
7. Tem múltiplos propósitos, podendo o mediador basear-se nas evidências desse instrumento para avaliar a aprendizagem.

Sendo assim, o uso de portfólios como ferramenta para a formação contínua de professores é um grande aliado, pois possibilita ao mediador (coordenador pedagógico, gestor educacional, orientação escolar...) perceber as particularidades impressas por cada profissional, podendo atuar diretamente nas potencialidades e/ou defasagens formativas ao longo do processo.

Esse instrumento é o orientador do que precisa ser alcançado por cada aprendiz, além de estimular a autoestima e a curiosidade, à medida que emana dos projetos coletivos em que o tema é o mesmo para todos, mas os registros são individuais, o que personifica, individualiza e aceita as diversidades de estágios de desenvolvimento das fases do desenho e da escrita. (FABRIS, 2020, p. 36)

Desta forma, é importante salientar que o portfólio não se trata de uma avaliação pontual, ou seja, delimitada por início, meio e fim. Mas sim um processo de construção do conhecimento acerca da busca por uma significância mais intrínseca deste. Vislumbrando as características, o próximo passo está nas capacidades que poderão ser desenvolvidas ao adotar este instrumento como um dos meios para o aprimoramento das formações contínuas de docentes. Segundo Depresbiteries e Tavares (2009, pp 154-155), são elas: autorreflexão, assunção de responsabilidade e negociação, comunicação e argumentação, localização temporal e espacial, espírito crítico e autonomia. Todas essas capacidades, se exploradas de forma correta e coerente ao cenário educacional vivido pelos indivíduos, buscam o desenvolvimento integral do pensamento, logo efetiva a aprendizagem significativa.

Mas como planejar este tipo de instrumento para corroborar com a formação docente? O principal pensamento que o gestor ou coordenador pedagógico precisa ter para responder a essa pergunta é saber onde se quer chegar com tal proposta. Assim, algumas reflexões se fazem necessárias, como:

Qual é o meu objetivo principal ao fazer essa proposta ao corpo docente?

Que temáticas serão abordadas que de fato contribuirão ao processo formativo?

O que desejo, enquanto gestor ou coordenar pedagógico, alcançar com o grupo de professores?

Que capacidades serão desenvolvidas a partir das atividades que irei propor?

Como fazer a (auto) avaliação deste processo?

Quais os critérios e/ou indicadores para a análise deste instrumento?

Como serão realizadas as coparticipações neste instrumento entre equipe pedagógica e docentes?

Em que momentos os portfólios serão analisados?

Estes são apenas alguns questionamentos que precisam ser levados em consideração para se iniciar o processo de inserção desta ferramenta auto avaliativa para o corpo docente.

## **4 APRESENTAÇÃO E APLICABILIDADE DA PROPOSTA AVALIATIVA PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA DOCENTE**

Partindo de todas as reflexões até aqui feitas e levantadas, percebe-se que, por se tratar de um instrumento individual e com impressões pessoais, o portfólio não possui uma linha de estruturação única. Assim, se pensado como uma ferramenta que contempla a integralidade da aprendizagem, a proposta aqui levantada para uma possível aplicabilidade desta ferramenta se baseará nos estudos de Benjamin Bloom (1913–1999), psicólogo e pedagogo norte-americano que desenvolveu pesquisas ao longo da sua vida profissional abordando a educação numa perspectiva também psicológica. Assim sendo, Bloom traz em seus estudos que o pensamento de um indivíduo é formado por três aspectos principais:

cognitivo, afetivo e psicomotor onde, segundo ele, a integralidade da aprendizagem se efetiva. Para a elaboração de um portfólio, iniciaremos dando ênfase ao aspecto cognitivo, pois subsequente a ele, os demais aspectos surgem de forma natural.

Essa teoria chamada de taxonomia dos objetivos educacionais, vem sendo revisitada ao longo dos anos por inúmeros autores, tendo a sua versão mais atualizada descrita por Anderson (2002, p 212), que traz:

A dimensão dos *Processos Cognitivos* abrange as cinco categorias da taxonomia original, porém renomeadas; em alguns casos, apenas para suas formas verbais. A categoria *Conhecimento* tornou-se lembrar; *Compreensão* tornou-se entender; *Síntese* tornou-se criar (e foi promovida para a categoria mais alta da hierarquia); *Aplicação*, *Análise* e *Avaliação* tornaram-se respectivamente *Aplicar*, *Analisar* e *Avaliar*.

Logo, para se estruturar um portfólio partindo da teoria dos objetivos educacionais, pode-se pensar nas atividades deste instrumento organizadas em “categorias”, conforme apresentação abaixo:

Tema principal: \_\_\_\_\_

Objetivo da formação: \_\_\_\_\_

Período a ser desenvolvido: \_\_\_\_\_

Capacidade a ser desenvolvida	Proposta de atividade
Lembrar	Período/Data: _____ Esta proposta de atividade deve estar intimamente ligada aquilo que o professor já sabe sobre o assunto, agregado a apresentação da temática da formação. Aqui vale salientar o quanto importante é partir de temáticas de interesse do grupo.
Entender	Período/Data: _____ Nesta etapa o professor precisa compreender a proposta, buscando novas fontes de pesquisa sobre a temática proposta. Desta forma, o entendimento se torna muito mais eficaz e rápido.
Aplicar	Período/Data: _____ Como falado anteriormente, partir de uma temática de interesse mútuo é essencial, especialmente para esta etapa. Na aplicação, o professor precisa entender como de fato o conhecimento até aqui construído se encaixa no seu cotidiano escolar, analisando as possibilidades de aplicabilidade já feitas e/ou futuras ações.
Analisar	Período/Data: _____ Já na análise, a reflexão se dá partindo da premissa do que deu certo e aquilo que

	precisa ser aprimorado, buscando novas soluções para as situações conflituosas discutidas. Olhar por diferentes ângulos o que até aqui foi construído, também faz parte desta categoria.
Avaliar	Período/Data: _____ A avaliação busca o que mais retratamos neste trabalho: a (auto) reflexão. Aqui é essencial que a retomada consciente do processo se dê, tendo em vista os prós e contras, possíveis mudanças de postura e atitudes, análise crítica dos fatos...
Criar	Período/Data: _____ Sendo a última etapa, porém não o final, a criação busca aprimorar o fazer pedagógico, levantando novas hipóteses de aplicabilidade do conhecimento propostas na primeira categoria (lembrar), ramificando e ressignificando aquilo que antes era conhecimento pelo conhecimento. Aqui a importância da mediação se faz ainda mais necessária, pois é neste momento que o professor perceberá o quanto é importante transpor as barreiras da formação contínua.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores a partir da teoria dos objetivos educacionais de Benjamin Bloom.

Sendo uma ferramenta que propõe a discussão, o questionamento, a proposição, a suposição, a análise e a reflexão, conforme a afirmativa de Fabris e Thiengo (2020, p. 27), esta precisa ser planejada de modo a contribuir com o desenvolvimento destas habilidades, não podendo estar limitada a um ou duas formações contínuas, mas sim a um planejamento estratégico a médio ou longo prazo, sendo aplicado ao longo do ano letivo, dividido em períodos ou datas específicas.

Com a proposta traçada é chegada a hora de apresentá-la aos professores. Para isso é importante deixar claro que este não se trata de um “trabalho a mais” e sim, uma ferramenta que oportuniza reflexões sobre o seu fazer pedagógico, especialmente dentro de sala de aula que, como tal, precisa ser registrada. Os meios de registros podem variar de acordo com a necessidade e possibilidades de cada grupo de docentes, sendo por meio de uma pasta, fichário, caderno ou até mesmo online, em forma de blocos de notas. Neste tipo de ferramenta o mais importa não são os meios que serão utilizados, mas que fins eles terão. Este aspecto também é importante discutir com o grupo de professores, não precisando haver uma maneira única de se materializar a ferramenta, caso este que tornaria o portfólio muita mais interessante.

Estando com a proposta em andamento, um outro ponto relevante a ser levantado é como de fato as trocas entre os participantes acontecerá. Diante de cada proposta executada é importante que o gestor e/ou coordenador pedagógico faça inferências nos portfólios dos

professores, a fim de mantê-los no foco da formação, aproveitar possíveis potencialidades e até mesmo identificar defasagens que aparecerão ao longo deste trabalho. Logo, estas inferências podem ser por meio de recados no próprio portfólio, questionários de auto avaliação ou até mesmo em conversas individuais. Desta forma pode-se perceber os resultados não somente no final da formação, mas de forma processual.

Portanto, assim como o portfólio é um instrumento de caráter único formativo, a formação contínua usando esta ferramenta também é flexível e particular, respeitando especial e primeiramente as necessidades de cada corpo docente e sua instituição de ensino. É visível que ao finalizar as seis etapas o processo não se finda, pelo contrário. Abre-se novas “janelas”, ou seja, olhares diferentes surgem acerca dos mesmos problemas, porém agora com uma nova perspectiva, pois “o conhecimento é uma aventura em espiral que tem um ponto de partida histórico, mas não tem um fim”. (MORIN, 2000)

A utilização do portfólio como instrumento de (auto) avaliação para a formação contínua de professores não é fácil, tendo em vista também os poucos estudos neste aspecto. Contudo, os resultados que possivelmente serão obtidos são de grande valia, pois implicam em organização, planejamento, revisões constantes e muita pesquisa por parte do docente e a equipe que o está propondo. Depresbiteries e Tavares (2009, p 166) finalizam suas argumentações referentes a este instrumento ressaltando alguns aspectos qualitativos que o mesmo visa: aprimoramento de habilidade de observação, desenvolvimento de competências para avaliar seu trabalho, reflexão lógica e dialógica, diversificação do processo e oportunidade de diálogo entre os partícipes. Assim fica evidente que o trabalho com portfólios é extremamente significativo uma vez que provoca um grau de reflexão profundo por parte de todos os indivíduos que dele fazem parte, promovendo tanto ganhos profissionais quanto pessoais. Uma vez a prática efetivada, jamais será esquecida. A grande questão é preparar os profissionais para a diversidade cultural que passa pela prática reflexiva e não individualizada ao se ter como pressuposto que toda prática é portadora de teoria. (ZEICHNER, 1993)

## 5 CONCLUSÃO

Ao optar pelo uso de portfólios como ferramenta de (auto) avaliação na formação contínua de professores, é conclusivo dizer que a gestão e/ou coordenação pedagógica de uma instituição agregará valores qualitativos a sua prática educativa diária. Não somente por proporcionar momentos mais reflexivos ao seu corpo docente, mas também de troca de experiências, aplicabilidade das mesmas e aproveitamento do tempo do professor com formações realmente alusivas ao seu dia a dia de sala de aula, não apenas para cumprir determinações das redes de ensino. Logo, pode-se afirmar que os objetivos, tanto geral quanto os específicos, deste estudo foram alcançados, pois traz novas perspectivas para os gestores das instituições de ensino no que tange uma formação contínua para seu corpo docente a partir de uma maneira distinta de (auto) avaliação do processo.

Outro aspecto importante a se salientar é que este tipo de ferramenta, se aplicada de forma fidedigna, de fato estará desenvolvendo o processo de formação contínua, ou seja, sem fragmentações, sem conteúdos isolados e descontextualizados. O objetivo maior de se trabalhar com esta ferramenta de avaliação com o corpo docente está especialmente ligado a problemática inicial exposta neste trabalho: transpor para a prática o que teoricamente nos é ensinado. Com a efetivação do portfólio por meio do desenvolvimento das capacidades dos objetivos educacionais, esse instrumento tem grandes possibilidades de melhorar os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais dos professores e, conseqüentemente, dos alunos.

Porém alguns desafios permearam esta pesquisa. Um deles está intimamente ligado a pouca bibliografia encontrada sobre o uso de portfólios como aliado a formação docente. Assim, novos estudos sobre esta temática são de grande relevância, afim de relatar não somente bases teóricas sobre o assunto, mas apresentar resultados da sua aplicabilidade nas instituições de ensino.

Por fim, diante de todo o exposto, pode-se ter a convicção de que o uso de portfólios também no meio docente com ferramenta de (auto) avaliação nas formações contínuas é de grande valia para todos os partícipes deste processo – gestores, coordenadores,

professores e alunos – de modo a estabelecer uma conexão direta e, se pudesse ousar, permanente com a reflexão, pesquisa e análise constante do fazer pedagógico.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, L. W.; KRATHWOL, D.R.; AIRASIAN, P. W.; CRUIKSHANK, K.A.; MAYER, R. E.; PINTRICH, P. R.; RATHS, J.; WITTRICK, M. C. **A taxonomy for learning, teaching and assessing**: a revision of Bloom's Taxonomy of educational Objectives. Logmann, New York, 2001.

CANAU, Vera M. (Org.). **Magistério**: construção e cotidiano. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CHAVES, Idália Sá. **Porta-fólios**: no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos, In: L.S. Almeida & J. Tavares (orgs.), **Conhecer, aprender e avaliar** (Porto: Porto Editora, 1998)

DEPRESBITERES, Léa. **Diversificar é preciso...**: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FABRIS, Maria Aparecida Costalonga - **Portfólio na educação infantil**: diversidades de práticas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores**: como maximizar o impacto da aprendizagem / John Hattie; tradução Luís Fernando Marques Dorvillé. Porto Alegre: penso, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

J.BARTON & A. COLLINS, “**Portfolios in teacher education**”, em *Journal of Teacher Education*, vol. 44, 1993.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.  
BRASIL

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

NASCIMENTO, M. das G. **A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática**. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Caderno Temático, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

PAULA, S. G. de. (2009). **Formação continuada de professores: perspectivas atuais**. *Paidéia*, 6(6), 65–86.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RISCO. In: DICIO, **Dicionário Online MICHAELLIS**. Editora Melhoramentos Ltda, 2020. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=4b9N9>>. Acesso em: 14/11/2020.

ZABALA, Antônio. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.