

O USO DO PORTEFÓLIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A AVALIAÇÃO INCLUSIVA

Adelinda Candeias, João Silva, Ana Cristina Rosário, Luísa Grácio,
Mónica Rebocho, Maria José Saragoça

Universidade de Évora – Projecto Daffodil(*)

aac@uevora.pt

Trabalho elaborado no âmbito do projecto: Dynamic Assessment of Functioning and Oriented at Development and Inclusive Learning. A Comenius multilateral project - 142084-2008-LFP-8E-COMENIUS-

GMP Com o apoio de:

Morada Institucional:

Department of Psychology

Center of Research in Education and Psychology

Colégio Pedro da Fonseca

University of Evora

Ap. 94

7002-554 Evora

Portugal

Tel: 351 962914424

TE: 351 268768060

RESUMO

A emergência de práticas inclusivas em contextos educativos requer uma mudança de atitudes e práticas de ensino, aprendizagem e avaliação. Tal mudança passa necessariamente por uma formação contínua de professores que gera novas necessidades em termos de métodos de educação, formação e avaliação. Neste contexto o portefólio emerge como um instrumento crucial, numa perspectiva de construção do conhecimento e de desenvolvimento de competências de avaliação e intervenção em contextos de educação inclusiva.

Tendo em conta o contexto actual de formação de professores, assim como a importância dada ao portefólio na construção das aprendizagens, propomos como principal objectivo deste trabalho discutir o lugar do portefólio enquanto instrumento de avaliação inclusiva, fomentando a recolha de informação de natureza formal e informal que favorece uma análise das aprendizagens e do desenvolvimento do aluno ao longo do processo educativo.

Para tal baseámo-nos numa revisão dos estudos que marcaram principalmente a última década neste âmbito. A análise da informação recolhida permitirá discutir o sentido deste método na edu-

Candeias, A., Silva, J., Rosário, A.C., Grácio, L.,
Rebocho, M. & Saragoça, M.J. (2010).
O uso do Portefólio na formação de professores
para a avaliação inclusiva. *International
Journal of Developmental and Educational
Psychology*, XXII, 1 (3). 57-66.

cação e formação, as questões que se colocam ao seu uso como instrumento de avaliação e de formação das competências desenvolvidas e o seu lugar como ferramenta de suporte aos processos de intervenção e avaliação inclusiva.

Palavras-Chave: *Portfólio, Avaliação Inclusiva, Formação de Professores, Competências profissionais, Educação Inclusiva.*

ABSTRACT

The emergence of inclusive practices in educational settings requires a change of attitudes and practices of teaching, learning and assessment. Such a change necessarily involves teaching training that generates new needs for methods of education, training and evaluation. In this context the Portfolio emerges as a crucial instrument in a way to build knowledge and develop skills assessment and intervention in contexts of inclusive education.

Considering the current context of teacher training, as well as the importance given to the Portfolio in the construction of learning, we propose as a main objective of this paper, to discuss the place of Portfolio as a tool for inclusive assessment, promoting the information collection of a formative nature and informal which favours the analysis of the student's learning and development during the educational process.

To do this we have based on a review of studies that have marked mainly the last decade in this area.

The analysis of data collected will allow us to discuss the meaning of this method in education and training issues as a tool to support the processes of intervention and inclusive assessment.

Key-Words: *Portfolio, Inclusive Assessment, Teacher Training, Vocational Skills, Inclusive Education.*

1. INTRODUÇÃO

No passado, o ensino era demasiado transmissivo por parte do professor, gerando no aluno um processo de aprendizagem muito superficial (Gor & Kember, 1990 apud Rossário & Almeida, 2005). Todavia, em Psicologia da Educação tem-se vindo a desenvolver um novo paradigma formado por várias teorias psicológicas, centradas na compreensão e exploração dos processos educativos, no sentido de uma intervenção pedagógica e didáctica promotora de uma aprendizagem de todos os alunos (Coil, 2001).

Os professores desempenham, sem dúvida, um papel crucial não só no que respeita à inclusão pessoal e social como no domínio específico da promoção das aprendizagens. Nesta sentido, a formação de professores constitui-se como um elemento chave estruturante das novas reformas educativas, nomeadamente no que se reporta a práticas mais inclusivas e promotoras de qualidade da aprendizagem por parte dos alunos. De facto, desde a década de 80 do século passado diversos estudos revelam que o significado e a qualidade das aprendizagens dos alunos é em parte contextualmente dependente ao ser afectada não só pelas concepções do professor acerca do que é aprender e ensinar, como das formas como ensina e avalia tais aprendizagens (e.g., Martini, 1983; Entwistle, 1984; Johnston, 2000). Assim, no actual momento, a um aumento da evidência do papel da avaliação na própria promoção do aprender. Para que tal se repercuta favoravelmente nas experiências de ensino/aprendizagem dos alunos é necessário que a conceptualização por parte dos professores sobre o que é avaliar, como se pode avaliar e sobre quais os novos papéis e funções que a avaliação pode cumprir, se expanda o alarque influenciando novas práticas neste domínio. É neste contexto que o uso do Portfólio como instrumento de avaliação e de formação é cada vez mais reconhecido pelos contributos que pode transportar quer para a formação de professores quer para

a implementação de modelos mais activos, diagnósticos e inclusivos de intervenção e avaliação da aprendizagem.

No cenário educativo, a adopção do Portfólio tem sido crescente, sendo-lhe reconhecido um enorme potencial para valorizar a aprendizagem, o ensino e a avaliação de práticas (Gomes, 2008). Uma importante e possível forma de qualificar os Portfólios é pelas competências e objectivos que visam (Meerus, Petegem & Engos 2008), podendo constituir, por exemplo, uma estratégia de estimulação para a aprendizagem, um instrumento de avaliação profissional ou académico, um argumento na procura da sua utilidade, um meio de promoção de um produto ou um testemunho de desenvolvimento pessoal ou profissional (Gomes, 2008).

São diversos os autores que testemunham a importância do Portfólio na sala de aula e nas práticas de ensino. Os Portfólios construídos pelos alunos são excelentes documentos de iniciação para a reflexão crítica sobre as práticas dos professores, e também a reflexão dos próprios professores no que respeita à aprendizagem dos estudantes e como base para a discussão de suas práticas e estratégias de ensino (Barnes, 2008). Haug (2006) sugere que o Portfólio se assume como um valioso suporte para a aprendizagem e desenvolvimento na formação dos professores. Também Quailon (2007) indica que o desenvolvimento desta ferramenta permite estimular a reflexão individual e o desenvolvimento pessoal, podendo ser utilizada como uma evidência de realizações.

A introdução destas novas metodologias de formação e avaliação deve instigar os professores a participar regularmente em actividades de reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, identificando as suas qualidades e fragilidades e determinando áreas fulcrais de mudança, as quais acabam por influenciar, de forma significativa, as práticas aprendizagens dos seus alunos (Althello, Lare & Wales 2006).

Não importa em que esta ferramenta introduz rupturas importantes nas concepções de avaliação e de intervenção educativa em geral e inclusiva em especial, torna-se importante clarificar este trabalho, conhecer as suas utilizações e objectivos, como propostos nos pontos seguintes deste trabalho. Colocaremos assim em evidência o seu interesse, mas também algumas das dificuldades encontradas no seu uso e que convém controlar.

2. O CONCEITO DE PORTEFÓLIO E OS SEUS OBJECTIVOS

O conceito de Portfólio encontra-se historicamente associado às disciplinas artísticas, tais como a fotografia, as artes plásticas ou ainda a arquitectura. O conceito de Portfólio artístico foi adaptado ao mundo da educação, inicialmente nos Estados Unidos, durante os anos 80, como reacção às avaliações estandarizadas centradas nas competências que, supostamente, deveriam cumprir num produto final. A sua utilização na Europa tem sido menos consistente, mas nas últimas décadas tem-se assistido a um aumento progressivo da sua utilização, quer como instrumento de avaliação, quer como instrumento de formação de docentes. As suas definições remetem para um conjunto de trabalhos, incluindo espaços de reflexão (Arter & Sgaruel, 1992; Forster & Masters, 1996; Baume, 2001; apud Klenowski, Ashew & Cernell, 2008), fomentando o desenvolvimento de competências de ensino e a prática reflexiva durante o decorrer do processo de formação (Hutchings, 1998; Lyons, 1998; Lyons et al., 2002; apud Klenowski et al., 2006). De acordo com vários autores, o portfólio em educação constitui-se como um objecto que pertence ao seu autor e que o representa, podendo ser utilizado pelo aluno ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem (Portfólio do aluno) ou pelo professor no âmbito da sua formação e/ou desenvolvimento profissional (Portfólio do professor).

Os objectivos do uso de Portfólio e os conceitos-chave de avaliação que devem ser tidos em conta estão descritos na Figura 1, onde também se encontram alguns constructos labóricos que aliam o processo de desenvolvimento do Portfólio enquanto ferramenta de avaliação e formação e a sua relação com os propósitos de avaliação formativa e sumativa (Klenowski et al., 2006).

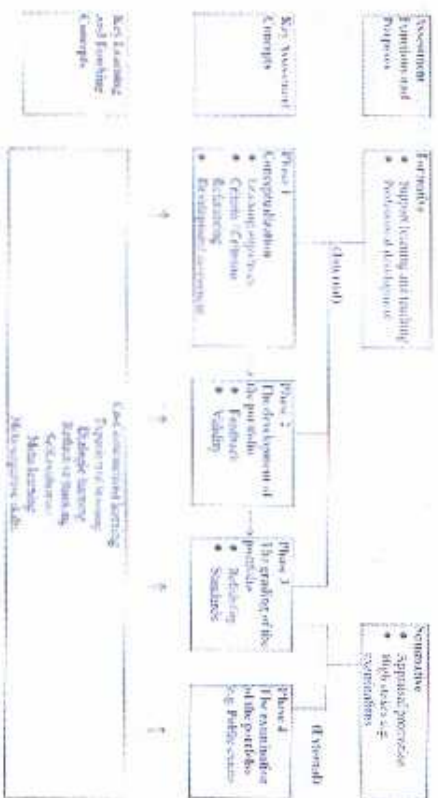


Figure 1. A framework for using portfolios for learning and assessment

Fonte: Klenowski, Aiken & Carrsell, (2006)

Os objetivos visados pelo portfólio do aluno podem ser múltiplos. Um desses objetivos prende-se com as capacidades metacognitivas, o que pode ser conseguida se pedirmos aos alunos que se auto-avaliam, observando os seus progressos, refletidos nas suas realizações, avaliando e tornando consciente dos seus pontos fortes e das suas fragilidades e comentando as suas estratégias. Um outro objetivo é aumentar a motivação dos estudantes implementando-os na sua formação ao escolherem algumas provas da sua aprendizagem, que reflitam os seus sucessos e que possam ser vistos por outras pessoas. O Portfólio é igualmente utilizado para a avaliação dos alunos, com a vantagem de não se tratar de uma avaliação num dado momento (estática), mas sim numa avaliação formativa, contínua e dinâmica, que permite avaliar os progressos do aluno ao longo de toda a fase de aprendizagem e que permite ao professor ajustar as intervenções pedagógicas ao longo desse percurso.

Todavia, a utilização dos Portfólios como apoio ao desenvolvimento profissional e à dinâmica ensino-aprendizagem requer a presença de "tutores" que ajudem a compreender alguns conceitos-chave desse processo, tal como a relação entre os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso, por exemplo (Klenowski, 2002; Black & William, 2003; ainda Klenowski et al., 2006).

Se os Portfólios de aprendizagem estão a ser cada vez mais utilizados no processo de avaliação, é necessário que exista uma explícita e contínua discussão com os seus utilizadores sobre as razões da sua utilização e os modelos de aprendizagem e desenvolvimento profissional em que se centram. Discutiremos esta inter-relação de seguida.

3. OS PORTEFÓLIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Desde os anos 80 que a utilização de Portfólios na formação inicial de professores e na formação contínua tem sido uma prática corrente nos Estados Unidos. Esta ferramenta funciona como instrumento de avaliação formativa de professores, contribuindo para uma prática reflexiva e análise dos docentes relativamente ao seu próprio trabalho (Zelchner & Liston, 1996). Apesar do seu

sucesso na utilização em formação de docentes, existem poucos estudos sobre a natureza e os efeitos da utilização dos Portfólios como meio de avaliação dos professores e como meio para desenvolver as suas competências, como Lyons (1998) já tinha sugerido.

Um dos seus objetivos é desenvolver nos professores em formação a prática de questionamento sobre as suas práticas e de analisar os seus próprios progressos ao longo do processo de formação. Este tipo de Portfólio é normalmente designado por *Portfólio de Aprendizagem* (Wolf & Dietz, 1998), sendo utilizado durante toda a duração do programa de formação do docente. Um outro objetivo para a utilização do Portfólio no actual ambiente educativo é avaliar o nível de candidato para determinar se ele se encontra apto para ensinar tendo por base um conjunto de critérios previamente definidos - *Portfólio-Referência*. Por último, o uso do Portfólio como conjunto de documentos que serve de base ao recrutamento, ou seja, os *Portfólios-Vitres*, elaborados pelos recém-licenciados, que aí apresentam os seus melhores trabalhos, com o objetivo de mostrar as potencialidades empregatíveis.

Os Portfólios também variam quanto ao seu conteúdo desde aqueles que resultam dum conteúdo filosófico de documentos recolhidos pelo professor em formação de modo individual àqueles que constituem apresentações normalizadas de produções e de documentos que respondem a critérios claramente definidos pelo formador ou pelos examinadores.

Os programas de formação diferem no que concerne ao conteúdo do Portfólio assim como em relação ao grau de estruturação que é imposto. Certos programas deixam toda a liberdade aos estudantes para determinar aquilo que deve figurar no Portfólio (Schram & Mills, 1995). Outros impõem os elementos precisos que devem figurar no Portfólio, especificando o nome e o tipo de produções obrigatórias, o tipo de comentários a dar e análises que devem acompanhar as produções. A maioria dos programas de formação tendem a recorrer a uma mistura de produções impostas e de produções livremente escolhidas pelo estudante (Barrett & Collins, 1993). Vejamos alguns exemplos do que certos programas de formação solicitam que seja incluído pelos estudantes no portfólio: as explicações sobre os objetivos pedagógicos e as finalidades educativas que se pretendem atingir; os planos das lições e dos módulos; os trabalhos dos alunos; as análises que refletem um trabalho de investigação com os formadores; os projectos de investigação-ação; entre outros aspectos. Os programas de formação variam ainda na forma como os estudantes são incentivados a organizar o seu Portfólio. Certos programas exigem que os estudantes organizem o seu Portfólio em torno de questões que lhes são previamente colocadas e que eles vão ter que dar resposta no decurso da sua aprendizagem (Grant & Huebner, 1998). Outros programas incluem a uma organização segura temas escolhidos pelos próprios estudantes (Fields, 1998), em torno dos objetivos do programa (Dollase, 1998) ou em torno dos níveis de ensino (Snyder et al., 1998).

Quanto à forma, a maioria dos Portfólios surgem em formato de papel, mas mais recentemente tem-se desenvolvido o recurso ao uso do Portfólio eletrónico (e-Portfólio). Porém, ainda são poucos os escritos sobre a natureza e as consequências da utilização dos Portfólios eletrónicos por comparação com os Portfólios em formato de papel.

Outros aspectos a ter em conta na utilização do Portfólio na formação de docentes relacionam-se com a natureza e a qualidade das interações sociais que os estudantes vivem durante o processo de elaboração do Portfólio. De acordo com Bird (1990), o valor do Portfólio depende das oportunidades que os estudantes tiveram de interagir com os outros durante a elaboração do seu Portfólio. As práticas podem ir de uma situação em que habitualmente o estudante trabalhava sozinho àquelas em que houve uma partilha constante com o formador e com os pares.

A finalizar, destacamos que a investigação realizada sobre os Portfólios permite concluir que o seu uso é vantajoso quer para os professores quer para os estudantes. No caso dos professores sustentam e emborçam uma reflexão mais profunda sobre a sua forma de ensinar e o conteúdo do seu ensino, a tomada consciência das teorias que guiam as suas práticas, a emergência de um

maior desejo de mudança em matéria pedagógica. Tem-se igualmente referido que a utilização dos Portefólios gera situações que encorajam os docentes a sentirem-se mais seguros consigo próprios no que diz respeito às suas práticas (Anderson & DeMeulle, 1988; Barrell, Kule & Mohr, 1999; Darling-Hammond & Snyder, 2000; Richter, 1990). Alguns dados da investigação sobre a utilização do portefólio na formação inicial de professores permitem concluir que os hábitos de reflexão e de análise tendem a prolongar-se para além dessa experiência, na medida em que mesmo três anos após a formação se verificou que estes docentes continuam a praticar estratégias cognitivas do questionamento e de aprendizagem do trabalho em equipa (Grant & Huabner, 1998).

4. O PORTEFÓLIO DO ALUNO

O Portefólio do aluno é normalmente constituído por um conjunto diverso de trabalhos que evidenciam o seu percurso formativo, os seus sucessos, mas também os seus esforços, nomeadamente trabalhos do aluno, apreciações dos professores, auto-avaliações, entre outros.

Além do desenvolvimento desta prática reflexiva, os alunos e os professores podem conjuntamente desenvolver estratégias de regulação, que também em conta quer as áreas fortes quer as necessidades sentidas, com vista ao sucesso educativo do aluno (Paulson & Meyer, 1991). Nesta linha, o Portefólio enquadra-se no âmbito de avaliação formativa contínua, constituindo-se como um instrumento de comunicação intrínseca entre o aluno e o professor, podendo ainda envolver outros intervenientes (por exemplo, os pais, os pais e encarregados de educação). Nomeadamente, o Portefólio poderá constituir uma das melhores fontes de informação para mostrar aos pais os progressos do seu educando.

Certos autores (e.g. Jolibert, 1997; Stiggins, 1994) definem o Portefólio do aluno como uma colecção de trabalhos realizados por ele e que foram seleccionados com o objetivo de mostrar os seus progressos e as suas realizações, numa ou várias disciplinas ou domínios académicos. Outros autores acrescentam a dimensão temática do portefólio (e.g. Derycka, 2000), insistindo no facto de que o mesmo evidencia o percurso do aluno, ou seja, não se trata de uma realização num dado momento (produto), mas sim dum conjunto de realizações em diferentes estádios de aprendizagem e de desenvolvimento. Este último autor refere ainda os trabalhos de Simon e Forgiato-Giroux (1993), que acrescenta ao conceito de Portefólio a parte de implicação e de reflexo do aluno como uma recolha curricular e contínua de indicadores do percurso do aluno nos seus aprendizagens, seleccionados e comentados pelo aluno e pelo professor com fins avaliativos. É precisamente esta parte de reflexo do aluno sobre as suas realizações e a sua avaliação global que é o mais importante no portefólio segundo Barrett (2001).

Em síntese, algumas definições de Portefólio do aluno apesar de consensuais não traduzem de modo explícito duas ideias quanto a nos essenciais, nomeadamente a sua dimensão dinâmica no sentido de representar o percurso do aluno, bem como a noção de reflexo do aluno sobre a sua aprendizagem. Segundo Baron e Brailford (2003), os aspectos genéricos, mostrar a evolução ao longo do tempo, e reflexivos, mostrar a capacidade de ter um olhar crítico sobre o que faz, jogam um papel primordial.

4. O PORTEFÓLIO COMO FERRAMENTA INCLUSIVA DE APOIO À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

De acordo com Perrier (2001), a intenção da avaliação-testagem para todos os alunos prende-se com o alcançar expectativas para o desempenho dos mesmos (isto é, ter todos os alunos a atingir padrões educacionais estabelecidos pelos órgãos estatais) e monitorizar o progresso do estudante e da escola com base em normas aritméticas. Neste sentido, as regulamentações sobre a inclusão

de alunos com NEE arrastam consigo a reconsideração do papel da avaliação com particular acuidade financeira no que se refere à educação especial. Algumas das reconspituações da avaliação incluem o desenvolvimento de novos indicadores de performance, desenvolvendo as competências e práticas dos professores para adequar o ensino a todos os alunos. Tal envolve não só a realização de adequações e modificações, mas também o desenho e implementação de avaliações alternativas para os alunos com NEE de diferentes tipologias e graus de severidade. Segundo Browder e colaboradores (2003) um dos benefícios das avaliações alternativas é o de que o próprio processo de avaliação pode ser usado para melhorar aspectos educacionais. Neste sentido, os professores devem usar formas alternativas de avaliação não só para documentar a aprendizagem dos alunos, mas também para a aumentar e melhorar (Klainer & Thurlow, 2001).

Um estudo realizado por Kamper, Horvath, Klainer e Keatts (2001) constatou que o envolvimento de alunos numa avaliação através de portefólio se encontrava correlacionado com os resultados dos alunos obtidos na instrução. Por outro lado, a percepção por parte dos professores acerca dos benefícios do portefólio para o aluno também se encontrava correlacionada com os resultados dos alunos. Embora o estudo sugira que a qualidade dos programas educacionais e os métodos de avaliações alternativas estejam ligados, os estudos até à data ainda não determinaram a existência de relações causais entre a formação de professores e o rendimento dos alunos (Browder et al., 2005).

CONCLUSÕES

Novos modelos formativos em que o portefólio assume um papel de relevo, impõem uma maior sintonia entre a capacidade de pensar e de sentir, entre o incremento da abstracção e as várias dimensões da personalidade (Sebarrola, 2001;2001).

A técnica da inclusão passa por aceitar e promover a aprendizagem de todos os alunos. Ainda assim, o termo inclusão não nega a noção de desigualdade, mas arrisca o convívio harmonioso entre todos os "diferentes" de forma "igual". Para além disso, pensar na inclusão de pessoas portadoras de deficiências é superar as leis, os decretos, as portarias que entretanto se legitimam e conceber o ser humano numa perspectiva holística (Moreira, Michels & Colossi 2006). Na prática, é na escola, no sistema regular de ensino que é preciso combater, precocemente, atitudes discriminatórias difundidas socialmente (Kriphoff, 2006).

A criação de salas de aula inclusivas passa por uma mudança nas atitudes dos professores e pela sua disponibilidade e competência para ensinar crianças que não estavam sob a sua responsabilidade e tutela. É também importante ensinar aos professores como conceber salas de aula inclusivas, bem como o tipo de estratégias a implementar, de forma a potenciar o desenvolvimento de todos os alunos. Surge assim uma nova demanda que exige o incremento de novos olhares e formas de pensar a educação, procurando aumentar novos relacionamentos entre os apoios educativos e a escola regular (Freire & César, 2001).

Dentro de uma escola que se quer em permanente mudança e implicada numa profissão, obrigada a estar em constante (re)construção, a formação de professores deve ser alvo de contínua discussão, problematização e actualização (Forte, 2005). Para além da formação inicial de professores, onde as universidades e os centros universitários assumem uma grande responsabilidade social, neste contexto, os portefólios profissionais e individuais são cruciais para o desenvolvimento das competências necessárias para realizar tarefas profissionais de ensino (Meurs et al., 2008).

Porém é importante realçar que no decurso da utilização do Portefólio na formação de docentes algumas problemáticas têm sido levantadas. Um problema essencial é constituído pela diferença de objetivos ou propósitos dos professores e dos estudantes. De facto, os estudantes se por um lado têm uma imagem favorável aos seus potenciais avaliadores, enquanto para os professores o Portefólio é

simultaneamente um meio para avaliar e um instrumento para a formação (Barke, 1997).

Um outro problema que aparece na utilização dos Portfólios relaciona-se com o grau de autonomia deixado aos estudantes para consultar os Portfólios. Deixar aos estudantes a liberdade de construção dos seus Portfólios encerra por vezes problemas como uma retenção superficial e uma seleção de determinados documentos que nem sempre são aqueles que melhor permitem aprender e avaliar os seus progressos. Por esse motivo, Barton e Collins (1993) consideram que a forma mais eficaz de utilizar os Portfólios consiste numa mistura de tarefas e documentos impostos e livremente escolhidos.

Tendo em conta que os Portfólios são utilizados por numerosos professores, quer em formação inicial quer continua e possível que estes se tornem instrumentos essenciais no que diz respeito ao desenvolvimento de uma cultura de competências na medida em que ajuda professores e alunos a construir em práticas de ensino e aprendizagem mais reflexivas e inclusivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, R., & Demaille, L. (1998). Portfolio use in twenty-four teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 25 (1), 23-32.
- Attinello, J. R., Lane, D., & Walters, F. (2006). The Value of Teacher Portfolios for Evaluation and Professional Growth. *MASSP Bulletin*, 90 (2), 132-152.
- Barton, G., & Bruland, E. (2003). Les technologies de l'information et de la communication en éducation aux USA: éléments d'analyse sur la diffusion d'innovations technologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 37-49.
- Barret, H. (2001). Electronic Portfolios. *Educational Technology: An Encyclopedia*, eds. ABC-CLIO [http://transition.alaska.edu/www/portfolios.html (28-08-2004)].
- Barrett, C., Kait, C., & Moran, J. (1988). Teaching portfolios in teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 25 (1), 5-8.
- Barton, J., & Collins, A. (1993). Portfolios in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 44 (3), 200-210.
- Bird, T. (1990). The school teacher's portfolio: An essay on possibilities. In J. Millman e L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary teachers* (2^a ed., pp. 241-256). Sage, Newbury Park, CA: Sage.
- Browder, D. M., Karvonen, M., Davis, S., Fahn, K., Courtaide-Lille, G. (2005). The Impact of Teacher Training on State Alternate Assessment Scores. *Exceptional Children*, 71, 267-282.
- Browder, D. M., Spooner, F., Alqazzine, R., Ahjgrini-Dezell, L., Fowers, C., & Karvonen, M. (2003). What we know and need to know about alternate assessment. *Exceptional Children*, 70, 45-61.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico e Educación. II. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianz Ed.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16 (5-6), 523-545.
- Derycke, M. (2000). Le suivi pédagogique: des usages aux défis. *Revue Française de Pédagogie*, 132, 5-10.
- Doherty, R. (1996). The Vermont experience in state-mandated portfolio program approval. *Journal of Teacher Education*, 47 (2), 85-98.
- Entwistle, N. (1984). *Contrasting Perspectives on Learning*. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle. *The Experience of Learning* (pp. 1-16). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Eyssaubler-Davy, C. (in d.). Le Portefolio en éducation: concept et usages. Retrieved March 1, 2010, from <http://isidm.univ-lr.fr/DrHsdm1827-eyssaubler.pdf>
- Forte, A. M. (2005). *Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, Braga.
- Friedls, H. (1998). Mentoring portfolio development. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism* (pp. 51-68). New York: Teachers College Press.
- Friese, S., & Cesar, M. (2001). Escola inclusiva – percursos para a sua concretização. In B. Silva, & L. de Almeida (Orgs.), *Actas do VI Encontro Galego-Português de Psicoeducar* (pp. 521-534). Braga: Universidade de Minho.
- Gomes, M. J. (2008). *Educational potential of e-portfolios: from Student Learning Earning to Teacher Professional Development*. In F. A. Costa & M. A. Laranjeiro (Orgs.), *e-Portfolio in Education. Practices and reflections* (pp. 13-20). Coimbra: Associação de Professores de Sintra.
- Grant, G., & Huebner, T. (1998). The Portfolio question: A powerful synthesis of the personal and professional. *Teacher Education Quarterly*, 25 (1), 33-43.
- Hauga, T. E. (2006). Portfolios and ICT as Means of Professional Learning in Teacher Education. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 23-38.
- Jahbert, P. (1997). Le portfolio scolaire: une autre façon d'évaluer les apprentissages. *Ve Pédagogique*, 103, 31-33.
- Johnston, C. (2000). *Fostering Deeper Learning*. Retrieved February 20, 2010, from <http://econ.unimelb.edu.au/4development/10stlm.htm>
- Kalnert, H., & Thurston, M. (2001). An introduction to alternate assessment. In H. -Kalnert & J. Kearns (Eds.), *Alternate assessment: Measuring outcomes and supports for students with disabilities* (pp. 1-15). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Kerowiski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment: processes and principles*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Kerowiski, V., Askew, S., & Carnell, E. (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (3), 267-285.
- Kropf, M. (2006). *A Educação Inclusiva como Forma de Transformação da Sociedade*. *Educare # Educare: Revista de Educação*, 1 (1), 99-102.
- Lyons, N. (1998). Portfolios and their consequences: Developing as a reflective practitioner. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism* (pp. 247-264). New York: Teachers College Press.
- Marton, F. (1983). Beyond Individual Differences. *Educational Psychology*, 3-4 (3), 289-303.
- Mears, W., Pellegrin, P. V., & Engels, N. (2008). Validity and reliability of portfolio assessment in pre-service teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (1), 1-12.
- Morera, H. E., Michels, L. R., & Celossi, N. (2006). *Inclusão Educacional para Pessoas Portadoras de Deficiência: Um Compromisso com o Ensino Superior*. *Escritos sobre Educação*, 5 (1), 19-25.
- Quellett, M. L. (2007). *Your Teaching Portfolio: Strategies for Inhibiting and Documenting Growth and Development*. *Journal of Management Education*, 31 (3), 421-433.
- Parmer, D. E. (2007). *No Child Left Behind: Issues of Assessing Students with the Most Significant Cognitive Disabilities*. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(3), 243-251.
- Richert, A. (1990). Teaching teachers to reflect: A consideration of program structure. *Journal of Curriculum Studies*, 22 (6), 509-527.
- Rosário, P., & Almeida, L. S. (2005). *Lecturas constructivistas da aprendizagem*. In G. L. Miranda, & S. Baitz (Orgs.), *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 141-165). Lisboa: Relógio D'Água.
- Sobarroja, J. C. (2001). *A aventura de ensinar – a mudança na escola* (M. D. Sanchez, trad.). Porto:

O USO DO PORTEFÓLIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A AVALIAÇÃO INCLUSIVA

- Porto Editora. (Obra original publicada em 2001)
- Shulman, L. (1988). A union of insufficiencies: Strategies for teacher assessment in a period of reform. *Educational leadership*, 46 (3), 36-41.
- Snyder, J., Lippincott, A., & Bower, D. (1998). The inherent tensions in the multiple uses of portfolios in teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 25 (1), 45-60.
- Stiggins, R. (1994). *Student-Centered Classroom Assessment*. New York: Merrill Publishing Co.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Zeichner, K., Hutchinson, H. (2004). Le rôle du portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants. *Recherche et Formation*, 47, 69-78.

Fecha de recepción: 20 de enero de 2010

Fecha de admisión: 19 de marzo de 2010