

Portfolios: para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva

In: "Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem"/IIE
Lisboa: IIE, 1994

COMO SE PRODUZIU ESTA FOLHA

O processo de concepção e de produção desta folha pode ser descrito da seguinte forma:

- . Listaram-se vários tópicos que pareceram importantes.
- . Escreveram-se algumas frases relativamente a cada um deles.
- . Consultaram-se notas e referências bibliográficas.
- . Acrescentaram-se mais ideias reformulando-se e aprofundando-se o texto.
- . Imprimiram-se algumas versões iniciais para ver como tudo ficava no papel.
- . Pediram-se revisões de conteúdo e forma a alguns colegas.
- . Fizeram-se as necessárias reformulações e «limaram-se» mais algumas «arestas».
- . Finalmente, imprimiu-se a versão que neste momento está a ler.

Em suma, elaboraram-se sucessivas versões desta folha com base nas reflexões sobre o trabalho que se foi fazendo, nos comentários de pessoas envolvidas neste projecto e nas consultas bibliográficas. Foi um trabalho (um projecto) desenvolvido ao longo de algumas dezenas de horas como normalmente acontece no "mundo dos adultos".

Muitas outras pessoas, noutras profissões, noutras contextos, têm que desenvolver projectos em que fazem, pensam sobre o que fazem, refazem e assim sucessivamente até ao produto final. Pensemos nos artistas plásticos, nos artífices, nos informáticos, nos escritores ou nos desenhadores e gráficos. Entre outras, o trabalho destes profissionais exige capacidades que lhes permitam: (i) planificar; (ii) pensar criticamente; (iii) reformular; (iv) avaliar ; (v) reinventar; (vi) arriscar; (vii) aceitar o erro; (viii) aceitar críticas; (ix) aprender a ter sucesso; (x) persistir.

Facilmente se reconhece como estas capacidades são fundamentais para que as crianças e os jovens possam, no futuro, funcionar como cidadãos livres, responsáveis e confiantes. No entanto, sabemos reconhecê-lo, a escola tende a ignorá-las e, tradicionalmente, a avaliação, tal como geralmente se pratica, impede mesmo que os alunos julguem, pensem e reflectam acerca do seu próprio trabalho. Basta pensarmos na natureza de muitas questões incluídas nos testes, no pouco tempo que os alunos

têm para pensar nas questões que lhes colocamos e na ênfase dada aos conhecimentos “objectivos”.

A avaliação surge como algo externo, que aparece de fora e, geralmente, não é considerada uma responsabilidade pessoal do aluno. O que parece contar não são as intuições, as experiências e os conhecimentos que ele detém, mas antes o seu desempenho no limitado espectro de questões apresentadas nos testes. O primeiro trabalho que se faz é, em geral, considerado definitivo. Não há normalmente lugar para reflexões e, conseqüentemente, para reformulações.

APRENDER AVALIANDO, PARTICIPANDO E REFLECTINDO

Um ambiente de aprendizagem em que se valorizam as capacidades acima descritas, onde os alunos, em pequenos grupos, estão envolvidos na resolução de situações problemáticas, em que se desenvolvem diferentes oportunidades para aprender, exige, naturalmente, uma avaliação diferente: **mais autêntica, mais participada e mais reflexiva**.

Mais autêntica na medida em que decorre do desenvolvimento das tarefas de aprendizagem, sem constrangimentos de tempo, devidamente contextualizada e em que a cooperação com os outros e a auto-avaliação são práticas habituais. Desta forma, é de esperar que os alunos tenham mais oportunidades para mostrar o que sabem fazer bem e que os professores se tornem mais conhecedores dos aspectos que merecem mais atenção.

Mais participada porque implica que cada professor, deixando de ser juiz ou avaliador único do trabalho dos alunos, partilhe o seu poder com estes, com os pais e com outros professores. Trata-se de responsabilizar mais os alunos pelo seu próprio desenvolvimento, envolvendo-os na identificação dos seus “pontos fortes e fracos” e na superação das suas próprias dificuldades.

Mais reflexiva para que os alunos se habituem a rever crítica, consciente e sistematicamente o seu trabalho, analisando o que foi feito e identificando o que é mais característico, o que foi mudando com o tempo ou o que ainda falta fazer. Trata-se de desenvolver as suas capacidades metacognitivas para que possam habituar-se a rever e a reformular o seu trabalho.

Deste modo, é necessário encontrar formas de avaliar as aprendizagens que forneçam mais informação aos professores e que desenvolvam a responsabilidade pessoal dos alunos na reflexão e na crítica ao seu trabalho. Ou seja, que permitam identificar o desenvolvimento dos alunos ao longo do tempo de forma a torná-los avaliadores conscientes das suas próprias histórias como aprendentes.

A utilização de **portfolios** de trabalhos produzidos pelos alunos ao longo de um período de aprendizagem é uma abordagem que tem sido utilizada por professores ingleses e norte-americanos para prosseguir os objectivos acima enunciados (Archbald e Newmann, 1992; Moss, Beck, Ebbs, Matson, Muchmore, Steele, Taylor e Herter, 1992; The Vermont Department of Education, 1991).

O QUE É UM PORTFOLIO?

Um portfolio de evidências de aprendizagens é uma **coleção organizada** e devidamente **planeada** de trabalhos produzidos por um aluno ao longo de um dado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão tão alargada e

pormenorizada quanto possível das diferentes componentes do seu desenvolvimento (e.g., cognitivo, metacognitivo, afectivo, moral). Quer o professor quer o aluno partilham responsabilidades na sua elaboração decidindo o que incluir no portfolio, em que condições, com que objectivos e qual o processo de avaliação.

As evidências de aprendizagem a incluir podem ser de natureza diversa e devem reflectir os aspectos destacados pelo currículo, pela escola, pelo professor e pelo aluno. Nesse sentido deverão (i) abranger todas as áreas do programa ou, pelo menos, as mais relevantes; (ii) ser diversificadas (escritas, visuais, orais); (iii) mostrar processos e produtos de aprendizagem; (iv) ilustrar diferentes modos de trabalho; (v) identificar as diferentes oportunidades de aprendizagem proporcionadas aos alunos (e.g., utilização de materiais, de tecnologias); e (vi) revelar o envolvimento dos alunos no processo de revisão, análise, reflexão e selecção de trabalhos. Assim, um portfolio poderá incluir relatórios, composições, pequenas reacções escritas a uma visita de estudo ou a um filme educativo que passou na televisão, testes, trabalhos individuais ou de grupo, trabalhos de casa, cassetes vídeo ou áudio com registos vários, desenhos, diagramas, reflexões do aluno (acerca da disciplina, duma situação problemática ou de qualquer tarefa de aprendizagem ou acontecimento) ou resoluções de exercícios e de problemas. Todos estes trabalhos, devidamente datados, poderão ir sendo incluídos no portfolio de forma a fornecerem uma “fotografia” dos progressos, das aprendizagens, das necessidades e das experiências do aluno.

QUE VANTAGENS PODE TER UM PORTFOLIO DE EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM?

Importa sublinhar que um portfolio **não é** um mero repositório de trabalhos “organizados” numa pasta de arquivo ou numa caixa. A ideia da sua utilização encerra objectivos ambiciosos que, uma vez alcançados, permitem enunciar diversas vantagens dos portfolios. Entre estas destacam-se:

- . A contribuição para o “alinhamento” entre o currículo, as metodologias utilizadas e a avaliação, através de uma maior coincidência das tarefas de avaliação com as de aprendizagem.
- . A diversificação dos processos e objectos de avaliação, nomeadamente, através da:
 - contextualização, ou seja, de uma maior ligação da avaliação à situação em que se desenvolveu a aprendizagem, evitando realizá-la através de tarefas formais, desligadas do contexto;
 - .reflexão dos alunos acerca do seu próprio trabalho;
 - .participação activa dos alunos no processo de avaliação;
 - .identificação dos progressos experimentados e das dificuldades mais características dos alunos, dada a natureza longitudinal dos portfolios;
 - .facilitação do processo de tomada de decisão pelos professores, a todos os níveis, porque ficam a conhecer melhor a forma como o currículo é desenvolvido e as principais características dos alunos.
- . A ênfase no carácter positivo da avaliação, uma vez que os alunos têm mais possibilidades de mostrar o que sabem e são capazes de fazer o que contribui para melhorar a sua auto-estima.

AINDA ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A utilização desta abordagem não é simples. Implica, como já se disse, uma planificação e organização rigorosas, uma revisão sistemática e regular dos trabalhos dos alunos e dos portfolios, e um cuidado especial com a selecção das tarefas a propôr aos alunos. Não há, por isso, qualquer garantia de que a utilização de portfolios conduza, por si só, a uma avaliação autêntica, participada e reflexiva. De facto, eles podem facilmente tornar-se pastas com meras colecções de trabalhos dos alunos.

As experiências que têm sido realizadas por diversos professores, inclusivamente em Portugal no âmbito de um curso de formação de formadores, são, no entanto, bastante encorajadoras. Os portfolios podem influenciar positivamente as formas como se ensina, se aprende e se avalia. Podem dar origem a uma outra “cultura”, a uma outra ideia de sala de aula: um local em que as aprendizagens se vão construindo em conjunto e individualmente ao ritmo de cada um, em que se reflecte e pensa, em que se valorizam as experiências, intuições e saberes de cada aluno, em que se acredita que as dificuldades podem ser superadas e em que, essencialmente, se aprende. Com mais ou menos esforço, mas sempre com gosto.

Muitos professores têm debatido a utilização de portfolios nas suas aulas. Um deles comentou: “Mas será que poderemos trabalhar doutra maneira?”

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA *

Archbald, D. e Newmann, F. (1992). Approaches to assessing academic achievement. In H. Berlak, F. Newmann, E. Adams, D. Archbald, T. Burgess, J. Raven e T. Romberg (Eds.), *Toward a new science of educational testing and assessment* (pp. 139-180). New York: State University of New York Press.

Moss, P., Beck, J., Ebbs, C., Matson, B., Muchmore, J., Steele, D., Taylor, C. e Herter, R. (1992). Portfolios, accountability, and an interpretive approach to validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11 (3), 12-21.

The Vermont Department of Education (1991). *Looking beyond “The Answer”: The report of Vermont’s mathematics portfolio assessment program* (Pilot year, 1990-1991). Vermont: Autor.

*(Reconhece-se a eventual dificuldade na obtenção desta bibliografia, mas, por enquanto, não se conhece outra mais acessível.)

Coordenador do Projecto: Domingos Fernandes

Autores: Domingos Fernandes, Anabela Neves, Cristina Campos, José M. Conceição, Vitor Alaiz