



Inovar na Escola Atual: Avaliar para Aprender na Diversidade através do Portefólio

Dissertação de Mestrado

em Administração e Gestão de Escolas

**Orientador:
Professor Doutor Jorge Pinto**

Maria da Conceição Padrão Paulo Moura

2018



Inovar na Escola Atual: Avaliar para Aprender na Diversidade através do Portefólio

Dissertação de Mestrado
em Gestão e Administração de Escolas

Orientador:
Professor Doutor Jorge Pinto

Maria da Conceição Padrão Paulo Moura

2018

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, ao meu orientador, Dr. Jorge Pinto que, desde o início, me fez acreditar que era possível desenvolver um projeto desta natureza, valorizando o percurso já efetuado por mim, aquando da realização do Projeto de Pós-graduação nesta área do conhecimento e constituindo-se como uma peça-chave em todo o processo de formulação do problema, estruturação da dissertação, organização das ideias e conceção e desenvolvimento do trabalho. Muito obrigada!

Agradeço ao professor Agostinho Bucha os ensinamentos transmitidos no âmbito da Unidade Curricular de Modelos e Gestão de Escolas, mais concretamente no que concerne ao empreendedorismo, que se constituiu um contributo importante na definição do meu objeto de estudo, tendo-se revelado bastante elucidativo da importância de formar empreendedores. Agradeço também todo o apoio prestado na elaboração do Pré-projeto. Obrigada, Professor!

Agradeço a todos os professores deste Mestrado os saberes partilhados com muito profissionalismo e dedicação, que contribuíram para potenciar e enriquecer o meu “know-how” e “know-why”, para responder com inovação, equidade, e eficiência aos desafios que se colocam à educação. Um bem-haja a todos!

Agradeço aos meus colegas a partilha, as reflexões conjuntas, as vivências, o convívio, dentro e fora da ESCE, que contribuíram para desenvolver as minhas competências quer ao nível profissional, quer ao nível das relações interpessoais. Obrigada, colegas!

Agradeço aos meus alunos, o entusiasmo, o empenho e dedicação com que participaram na construção do portefólio, contribuindo a cada dia para a transformação da escola que ensina em lugar onde se aprende e dando-me uma imensa satisfação ao testemunhar a para e passo os seus progressos na aprendizagem. Obrigada, queridos alunos!

Agradeço à minha família, sobretudo ao meu marido e aos meus filhos, por me terem incentivado a levar por diante este empreendimento, apoiando-me aquando da sua conceção e realização, acreditando sempre nas minhas capacidades e emanando o seu positivismo e confiança na concretização de mais esta etapa da minha carreira profissional. Obrigada, querida família!

“A escola de hoje é infinitamente melhor do que a escola de ontem. É mais aberta, mais inteligente, mais sensível à diferença. Mas não chega. “

“O melhor professor não é o que mais ensina, é o que mais faz aprender”

António Nóvoa (2005), *Evidentemente*

RESUMO

Para promover a autonomia, o aprender a aprender, o desenvolvimento de um espírito crítico, em suma, para responder ao quadro de referência plasmado no Perfil dos Alunos para o Século XXI, torna-se urgente e necessário reconfigurar a escola por forma a criar ambientes propícios ao desenvolvimento de competências que possam responder às exigências destes tempos.

Assim, este estudo procurou contribuir para uma melhor compreensão das potencialidades inerentes a uma avaliação formativa, tendo por base a utilização do portefólio, na disciplina de Português, com alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente com duas turmas do quinto ano.

Para o desenvolvimento desta pesquisa empírica foi adotada a metodologia qualitativa, que busca a construção do conhecimento científico, através da interação com o objeto de estudo. A prática de investigação adotada foi o estudo do caso, porque se investigaram fenómenos em contexto real.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a observação, a técnica da entrevista em focus group, a análise documental, nomeadamente, às autoavaliações, realizadas no final de cada etapa de construção do portefólio, aos textos produzidos pelos alunos e às reflexões justificativas da seleção dessas produções.

Comprovou-se, assim, através do estudo realizado, que o portefólio e os processos que lhe subjazem, como a avaliação formativa, as estratégias de autorregulação, o feedback e a interação partilhada e apoiada entre os discentes e entre estes e a professora, conduzem à reflexão, à interiorização de mecanismos autocorretivos, ao progresso na expressão escrita, ao desenvolvimento da autonomia e à melhoria substancial das aprendizagens.

Conclui-se que o portefólio se constitui como uma poderosa ferramenta ao serviço da avaliação formativa e, por conseguinte, na formação de alunos empreendedores e dinamizadores do conhecimento, numa sociedade cada vez mais flexível, onde os saberes de hoje não são os mesmos de amanhã e onde se torna cada vez mais premente dar resposta aos problemas inerentes à complexidade que lhe está subjacente.

Palavras-chave: Portefólio, aprendizagem, avaliação formativa, diversidade.

ABSTRAC

In order to promote autonomy, an effective learning process and development of a critical spirit, in other words, to answer the demands of the 21st century student profile, it's absolutely essential to refine school, in order to create new environments that allow the development of the necessary skills that may enable students to face the challenges and demands of modern society.

This study has as its main goal to contribute for a better understanding of the inherent potentialities of formative evaluation based on the use of a portfolio, specifically in the subject of Portuguese. This evaluation was applied to two groups of 5th graders from two different classes.

In order to develop this empirical study, a qualitative methodology was applied, aiming to the construction / development of a scientific knowledge through the interaction with the object in study. The research practice adopted was the case study because phenomena were investigated in real context.

The collection instruments used were: the observation; the interview technique in focus group; document analysis, many self-assessments performed after each stage of the portfolio evolution. The texts produced by the students and their reflections on their work and their learning progress, played a significant role on this whole process.

It was proved then, that through this study that the portfolio and the related processes such as formative evaluation, self-regulation strategies, the feedback and the shared interaction among the students and between the students and their teacher, lead to reflection and interiorization of the self-connective mechanisms, to the evolution of written expression, to the development of autonomy and to a substantial improvement of the learning process.

In conclusion, the portfolio is a powerful tool in the formative evaluation, therefore, essential to the development of confident knowledge dynamizers student in an increasingly flexible society, where the knowledge of today, will probably not be the same tomorrow and where the quest for the inherent problems, become more and more a pressing issue.

Key-words: Portfolio, learning process, formative evaluation, diversity.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	4
ABSTRAC	5
ÍNDICE DE QUADROS.....	7
ÍNDICE DE APÊNDICES	7
INTRODUÇÃO	8
1. ENSINO/APRENDIZAGEM E OS PROCESSOS INERENTES AO SUCESSO DOS ALUNOS.....	12
1.1. Competências do Professor e o perfil dos alunos para o século XXI.....	12
1.1.1. Competências do Professor	12
1.1.2. Perfil dos Alunos para o século XXI.....	14
1.2. O Direito à Diferença	15
1.3. Concepções de Avaliação.....	17
1.4. O portefólio: Um Instrumento ao Serviço da Aprendizagem e do Desenvolvimento de Competências	20
1.5. O contributo do portefólio na didática do português.....	23
2. METODOLOGIA	26
2.1. Paradigma e Tipo de Estudo.....	26
2.2. Instrumentos de recolha de dados	28
2.3. Análise de dados	32
2.4. Contexto do estudo.....	34
2.5. Implementação do Portefólio na sala de aula.....	35
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	36
4. CONCLUSÕES.....	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
APÊNDICES	61

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias para análise de conteúdo às entrevistas em focus group	33
Quadro 2 – Categorias para análise das autoavaliações dos alunos	33
Quadro 3 – Categorias para análise dos textos	34
Quadro 4 – Categorias para análise das reflexões justificativas da escolha dos textos para os colocarem no portefólio	34
Quadro 5 – Perceções dos alunos sobre a construção do portefólio	38
Quadro 6 – Perceção dos alunos sobre o contributo do portefólio para as aprendizagens	39
Quadro 7 – Análise dos textos 1 e 2 – Aluno A	43
Quadro 8 – Análise dos textos 1 e 2 – Aluno B	46
Quadro 9 – Análise dos textos 1 e 2 – Aluno C	48
Quadro 10 – Análise dos textos 1 e 2 – Aluno D	49
Quadro 11 – Justificações da escolha dos textos para o portefólio	51

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice I	61
Apêndice II	62

INTRODUÇÃO

Perante as tendências de evolução do mundo em geral e da sociedade em particular, alicerçadas no poder da informação; perante a crescente emergência dos mercados de trabalho, ancorada no permanente devir das tecnologias, a escola torna-se, paradoxalmente um lugar incontornável para o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para fazer face ao futuro incerto e complexo.

Vislumbra-se, assim, o imperativo de formar cidadãos autónomos e empreendedores, que possam ser uma mais-valia para si e para os outros, que possam dar resposta aos inúmeros desafios que este turbilhão de mudanças impõe.

Afigura-se, então, necessário formar para o futuro, que comporta cada vez mais incertezas, que exige mais criatividade; para o progresso, que demanda o trabalho colaborativo; para os avanços tecnológicos, que acompanham a incerteza de uma profissão e, como tal, requerem o desenvolvimento de um espírito crítico, do saber aprender a aprender construindo os seus percursos individuais, para um bem individual e coletivo. Como defende Andreas Shleicher (2017) é necessário educar as crianças para o seu próprio futuro e não para o nosso passado.

Fala-se muito na necessidade de mudança, as escolas são desafiadas a abraçar a mudança, mas a verdade é que ao nível económico e da qualidade de vida de algumas pessoas, não se operou qualquer mudança, ou seja, a mudança permanece ainda no plano teórico. Portugal é o país da União Europeia com a mais baixa mobilidade social (Revista Visão, nº 1331, 2018). Também na mesma fonte, o Ministro da Educação, Tiago Brandão Rodrigues refere que “*O estatuto socioeconómico das famílias continua a ser um dos principais preditores da taxa de retenção em Portugal*”.

Importa então perguntar como é que todos nós construímos a mudança e contribuímos para a mudança?

Melhorar os processos de aprendizagem dos alunos através da construção de um portefólio é um passo importante para a mudança, para inovar na escola atual, um passo que procura potenciar as aprendizagens dos jovens, levando-os a ter iniciativa, a serem seres críticos, autónomos, proativos, dinâmicos, empreendedores, a conseguirem implementar e dinamizar mudanças, tão necessárias ao futuro incerto que se avizinha com os avanços tecnológicos em marcha.

A escola tem de ser o garante de uma educação que fornece as ferramentas necessárias para a ascensão social, para a melhoria da qualidade de vida. Tem de desenvolver nos jovens as competências para fazer face aos desafios do século XXI.

“As competências são determinantes no perfil do aluno, numa perspetiva de construção coletiva que lhes permitirá apropriarem-se da vida nas dimensões do belo, da verdade, do bem, do justo e do sustentável” (Gomes, Brocardo, et al, 2017:12).

As lideranças escolares têm de estar preparadas para os desafios da sociedade e da escola atuais, têm de inovar, têm de estar preparadas para o desenvolvimento de competências, daí a pertinência deste projeto de investigação, enquanto estudo de caso a realizar, no âmbito do Mestrado em Gestão e Administração de Escolas. Os gestores escolares e “os professores desempenham hoje novos papéis no processo educativo que passam por fazer da escola um local mais atrativo e pela disponibilização de novas ferramentas que permitam aos alunos um melhor desempenho educativo (Herdeiro e Silva, 2014).

Um desempenho que visa a formação integral do aluno, que promove o aprender a aprender, a autonomia, a criatividade, a responsabilidade, o pensamento crítico, o saber ser e o saber estar. *“Hoje já há evidencia científica da importância de promover as chamadas soft skills (competências sociais e comportamentais, por oposição às competências técnicas”* (Pedro Cunha, Diretor do Gulbekian Conhecimento, cit. in revista Visão, nº 1331, 2017).

São muitos os desafios que se colocam aos líderes de escolas em geral, nomeadamente a adoção e encorajamento de estratégias pedagógicas conducentes ao sucesso educativo, e aos professores em particular, na sua prática pedagógica, quando se procura preparar os alunos para os novos tempos, os tempos de uma sociedade em constante mudança, onde urge repensar as práticas de avaliação, dando primazia à modalidade formativa.

“A avaliação formativa gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver e recorre a dispositivos de informação detalhada sobre os desempenhos.” (DL 17/2016, nº 3, artº 25).

Estas normas presentes no Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril, que regula a avaliação, convergem com as novas diretrizes emanadas pelo Governo a partir do Decreto-Lei nº 55/2018, onde se lê que ela recorre a uma “variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem.” (DL 55/2018, nº 1, art.º 24). Para além

destas diretrizes, neste normativo assume especial relevância “*a avaliação, sustentada por uma dimensão formativa*” assumindo que “*é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria*” (DL 55/2018, n° 1, art.º 22).

Nesta sequência, e tendo em conta a minha vontade de contribuir para transformar a escola que ensina, em lugar onde se aprende, considerei pertinente desenvolver um trabalho que prioriza a dimensão formativa da avaliação, tendo por base a construção do portefólio.

Do ponto de vista científico são vários os autores que preconizam a prática de uma avaliação formativa enquanto fonte de aprendizagem (Domingos Fernandes, 2006; Pinto, 2006; Leonor Santos, 2015) bem como os relatórios do CNE (2015) e da OCDE (2016).

Ribeiro e Menezes (2016), são da opinião de que o estado da arte da investigação no domínio da avaliação para as aprendizagens tem feito um progresso assinalável em relação à década anterior, mas ainda carece de uma recolha direta de dados nos contextos das práticas dos professores.

A minha prática pedagógica tem privilegiado estratégias que valorizam os percursos dos alunos, que procuram responder à heterogeneidade do tecido social escolar, valorizando as diferenças e potenciando as aprendizagens; tem priorizado a avaliação para as aprendizagens através da construção do portefólio.

Assim, a questão orientadora do meu trabalho é perceber a importância da utilização da avaliação formativa nas aprendizagens dos alunos, nomeadamente até que ponto o uso do portefólio contribui para a aprendizagem e desenvolvimento da autonomia.

Apresenta-se em quatro partes, sendo a primeira constituída pelo enquadramento teórico e concetual, onde se abordam os seguintes conceitos:

- Competências do Professor e o Perfil dos Alunos para o Século XXI, pois consideramos que o papel dos agentes educativos é fundamental para promover nos alunos o desenvolvimento de competências para os novos tempos.
- O Direito à Diferença que, no nosso entender assume uma importância vital, tendo em conta os desafios que a sociedade atual coloca à escola.
- Conceções de Avaliação, demarcando a nossa preferência pela avaliação para as aprendizagens.

- O portefólio: Um Instrumento ao Serviço da Aprendizagem e do Desenvolvimento de Competências, onde será realçado o nosso conceito de portefólio e explicitada a forma de colocar em prática esta estratégia.

- O contributo do portefólio na Didática do Português, onde se aborda de uma forma geral como o portefólio pode potenciar a aprendizagem desta disciplina.

Na segunda parte apresenta-se o desenho metodológico que sustenta esta investigação, abordando a forma como é feita a recolha e o tratamento dos dados, mencionando os participantes que possibilitaram este estudo e abordando a forma como se implementou o portefólio na sala de aula.

No terceiro capítulo apresenta-se a análise e discussão dos dados, que tem por base a análise de conteúdo ao corpus das entrevistas em focus group; a análise às autoavaliações, que sustentam as estratégias de autorregulação, conducentes à reflexão, à interiorização de mecanismos autocorretivos e à melhoria substancial das aprendizagens; a comparação de dois textos de quatro alunos para avaliar o seu progresso ao nível da expressão escrita; a análise às reflexões justificativas da escolha dos textos para incluir no portefólio e a análise do progresso no âmbito da avaliação formal, ou seja, dos níveis atribuídos no final do terceiro período.

Finalmente, apresentam-se as conclusões do estudo efetuado, refletindo-se sobre as suas fragilidades e potencialidades, sobre a importância da avaliação formativa na aprendizagem dos alunos e sobre a necessidade de os diretores escolares apoiarem e promoverem práticas de inovação para desenvolver competências nos alunos e gerar os líderes do futuro. A par das nossas considerações finais, por forma a dar sustentabilidade a esta pesquisa qualitativa, surgem em paralelo opiniões emanadas do estado da arte, através de uma vasta revisão da literatura que converge com as conclusões apresentadas.

Tendo em conta que o trabalho desenvolvido tem por base uma amostra reduzida e não aleatória, que respeita a um contexto em particular, não poderemos generalizar as conclusões a que chegarmos. Esperemos, no entanto, que a realização deste breve estudo possa contribuir para elucidar os docentes das vantagens de uma prática inovadora, ou seja, de uma prática de avaliação formativa, que tem como suporte a construção do portefólio de aprendizagem.

1. ENSINO/APRENDIZAGEM E OS PROCESSOS INERENTES AO SUCESSO DOS ALUNOS

1.1. Competências do Professor e o perfil dos alunos para o século XXI

1.1.1. Competências do Professor

Quando se realiza um projeto de investigação que pretende contribuir para maximizar as aprendizagens dos alunos na escola atual, importa também refletir sobre as seguintes questões: Que competências necessitam os professores para fazer face aos múltiplos desafios do novo milénio? O que se entende por profissional competente? São duas perguntas para uma mesma resposta: um profissional competente, nas palavras de Le Boterf (1997) é aquele que sabe gerir uma situação profissional complexa. A esta curta definição estão elencadas consequências práticas que não podem, nem devem ser relegadas para segundo plano (Formosinho, Machado e Mesquita, 2015).

Cada professor deve ser empreendedor na sua profissão, ou seja, deve saber traçar o seu percurso de formação aliado às necessidades inerentes às funções que desempenha e ao contexto onde se insere.

A formação assume um papel determinante no desenvolvimento pessoal, social e profissional promovendo a compreensão das características e tendências de evolução do atual contexto socioeconómico, cultural e profissional. O professor constitui-se, assim como uma peça chave para a construção de uma escola bem-sucedida, ou seja, uma escola onde há equidade, autonomia, responsabilidade, avaliação, partilha e reflexão.

Um professor de excelência sabe que não pode fazer tudo sozinho. Por isso coopera com os seus pares com vista a chegar ao objetivo comum: fazer com que os alunos aprendam (Cardoso, 2013:28). O que vai ao encontro dos quatro pilares da educação para o século XXI, segundo o Relatório da Comissão Internacional presidida por Jacques Delors, publicado em 1996: *Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos*. Sendo o quarto pilar (aprender a viver juntos) o exercício pleno da cidadania, cujos restantes têm por objetivo que este seja um dado efetivo (Cardoso, 2013:47).

Savater (1997) também concorda com estes pressupostos educativos, quando defende que para ser Homem não basta nascer, é necessário também aprender. A genética predispõe-nos para sermos humanos, mas só por meio da educação e da convivência social conseguimos

efetivamente sê-lo. E acrescenta: “*o que é importante é ensinar a aprender*” (Savater, 1997:41).

Como refere Macedo citado por Cardoso (2013:40) “*um professor não se deve limitar a ensinar uma dada disciplina, mas sim em ensinar a aprender essa matéria*”.

Este é um grande desafio para o professor e, na perspectiva de Pérez (2009) para o conseguir levar por diante, ele terá que “*saber motivar o aluno para a aprendizagem, saber ouvir, oferecer disponibilidade, ter uma atitude mental positiva e sobretudo saber desempenhar cabalmente a sua profissão*” (p.23).

O professor assume-se assim, como detentor de uma ferramenta poderosa denominada atualmente por coaching – “*processo sistemático de aprendizagem, centrado na situação presente e orientado para a mudança*”, ou, como nos diz Gallwey citado por Pérez (2009:17), “*um método para melhorar o rendimento das pessoas libertando o seu potencial, para aumentar ao máximo o seu desempenho, ajudando-as a aprender*”.

Em linhas gerais, o coaching tem subjacentes três conceitos-chave: a **palavra**, porque se baseia num diálogo constante entre professor-aluno; a **aprendizagem**, porque se revela como a arte de aprender a aprender, mais do que a ensinar e a **mudança**, porque é muito importante o modo como implementamos “*mudanças em nós próprios, nos nossos comportamentos, atitudes, destrezas, capacidades e competências, e nos outros. Sem mudança não há solução*” (Pérez, 2009:18).

O professor é um dos pilares da Educação para todos. Eles “*tornam as outras profissões possíveis, daí a sua grande responsabilidade. Nesta perspectiva, a dimensão social da sua profissão terá de estar sempre presente no seu pensamento*” (Cardoso, 2013:60).

Muito embora a escola seja considerada, por excelência, como o espaço privilegiado na constituição de sujeitos democráticos, que convivem numa sociedade onde todos são iguais perante a lei, de cidadãos autónomos, solidários, responsáveis, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, paradoxalmente, tem-se assistido a reiteradas práticas que se têm, exatamente, caracterizado por promoverem valores opostos, que, persistentemente, insistem na sua realização à margem de políticas educativas comprometidas com esses objetivos, ou seja, onde o plano teórico e o plano prático não convergem (Silva, 2012). “*Muitas práticas pedagógicas não valorizam, suficientemente, as possíveis contribuições da escuta dos alunos para o aprimoramento do processo educacional*” (Rosado, 2010, cit por Silva, 2012: 3).

Pensar numa ação transformadora exige, daqueles que atuam num determinado campo social, uma ação crítico-reflexiva sobre as atuações. É necessário que o professor se disponha a uma avaliação qualitativa das suas práticas de ensino, a fim de reconhecer, primeiro o que pretende mudar na sua atuação (Venâncio e Otero, 2002).

É importante que a construção do conhecimento, no seio das estruturas organizacionais, se faça também pela troca de experiências e partilha de saberes, potenciando os serviços prestados pela escola.

Bucha (S/D) considera que *“é importante investir na educação e na formação de empreendedores de modo a adquirirem competências para criar valor para si e para os outros”*, afirmando que o empreendedorismo se alargou a todas as áreas do saber. A escola tem que responder com qualidade às exigências de uma sociedade em permanente evolução.

Como defende Mortimore citado por Bolívar (2003) uma escola de qualidade é aquela que promove o sucesso dos seus alunos, tendo em conta o seu nível socioeconómico, o seu meio familiar e a sua aprendizagem prévia. Também Niza citado por Grave-Resendes e Soares (2002:41) *“encara a escola como promotora de saber e fonte de intervenção social, para o bem-estar, progresso e equidade nas relações humanas”*.

Segundo Veiga (2018:3), *“a escola deve assumir a sua responsabilidade na formação dos jovens, quer através do tipo de conteúdos que ensina, quer através da maneira como tais conteúdos podem ser apropriados pelos alunos”*. Para este autor, ensino é:

“o conjunto de ações do professor para construir colaborativamente contextos de aprendizagens significativas, de modo a ativar o envolvimento nas tarefas e ajudar os alunos a adquirir conhecimentos, atitudes e valores que lhes permitam realizar-se e ser felizes numa sociedade democrática” (p.4).

Este conceito de ensino vai ao encontro da nossa visão e do Perfil dos Alunos para o Século XXI, documento de referência para o desenvolvimento do currículo na escola atual.

1.1.2. Perfil dos Alunos para o século XXI

O Perfil do Aluno, desenhado durante seis meses por vários especialistas em educação é convergente com o modelo americano 21st Century Education e pretende revolucionar a forma tradicional de ensinar, ou seja, a compartimentação de áreas disciplinares, o ensino excessivamente transmissivo e orientado para os resultados, a avaliação sumativa, tendem,

a ser substituídos por outro modelo orientado para o trabalho interdisciplinar, dando maior relevo à participação do aluno, auscultando os seus interesses e valorizando os seus saberes. (Henriques, 2017). Como defende Senna (2015: s/p) “*mais do que o conhecimento certo, precisamos fomentar as atitudes certas*”, desenvolver o espírito crítico e a capacidade de resolver problemas.

Segundo Santos (2017), o pensamento crítico e a resolução de problemas surgem como áreas de desenvolvimento fundamentais para o sucesso individual e coletivo, no século XXI. Para desenvolver estas competências, a escola tem de inovar, tem de se tornar um local atrativo, onde as crianças sentem valorizados os seus saberes e participam na tomada de decisões curriculares.

Pois, na opinião de Alves (2003), tomar o aluno por agente passivo, a quem o professor transmite o saber, é acreditá-lo a “*tabula rasa*” de que nos falou Piaget (1998). Paulo Freire (1970), que criticou ardorosamente tal modelo, cunhou a educação conteudista e passiva de *pedagogia do oprimido*, pois ao aluno raramente é dada a oportunidade de participação e expressão, uma vez que esse, nada tem a acrescentar à classe.

Para Roger citado por Escario (2014:83) o aluno deve estar “*no centro do processo de aprendizagem, produzindo um conhecimento baseado na experiência significativa e tendo na figura do professor o suporte necessário e um facilitador deste processo*”.

Esta visão já vai ao encontro das novas diretrizes emanadas da tutela, que assentam numa visão humanista, numa educação para todos, “*que obriga à consideração da diversidade e da complexidade como fatores a ter em conta ao definir o que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída dos 12 anos de escolaridade obrigatória*” (Oliveira Martins, 2017:6).

1.2. O Direito à Diferença

São muitos os desafios que se colocam ao professor. “*Ser capaz de motivar o aluno para a aprendizagem e desenvolver uma pedagogia suscetível de educar com sucesso todas as crianças, respeitando as suas características individuais serão os mais difíceis*” (Grave-Resendes e Soares 2002:24). Assim, é preciso inovar, mudar as formas de trabalhar na sala

de aula para chegar a todos os alunos. Se estes são diferentes, também é preciso fazer diferente, para conseguir trabalhar de forma comprometida com todos os alunos.

Como diz Rousseau citado por Formosinho e Machado, não podemos transportar o eu do aluno para a unidade comum de modo que cada particular deixe de se crer um indivíduo, mas sim como uma parte da unidade. É preciso dar ao aluno o direito à afirmação da sua individualidade, de forma a promover a justiça e a equidade, envolvendo os alunos no processo de construção e produção de conhecimentos. Schlechty citado por Tomlinson e Allan lembra-nos, ainda, que “*um ensino verdadeiramente inteligente implica atrair os estudantes para a aprendizagem*” (Tomlinson e Allan, 2002:60).

Para que isso aconteça, na opinião de Armstrong & Rodrigues (2014:15) é necessário:

“reconhecer o direito à diferença, é necessário incluir em vez de integrar. A inclusão reconhece e é recetiva à diversidade e ao direito do aluno de “ser ele próprio”, numa comunidade aberta, partilhada e democrática. Inclusão é, portanto, diferente de integração que se foca em como alunos individuais, ou um grupo de alunos, se pode adaptar a uma escola ou turma”.

De acordo com a UNESCO (2008) citada por Passarudo, Carvalho e Panaças (2015:132)

“a inclusão é um processo que diz respeito à participação de todos os alunos na aprendizagem, na vida escolar e na comunidade. Baseia-se no princípio de que a escola é responsável por assegurar a educação para todos e por isso implica a identificação e remoção de barreiras à participação e à aprendizagem de formas de comunicação e atitudes entre outras”.

Um dos desafios nucleares que se coloca à escola contemporânea é o de servir uma diversidade de alunos, não apenas do ponto de vista cultural, mas também do ponto de vista cognitivo e motivacional (Learning First Alliance, 2001, cit. por Costa e Faria, 2013).

Compete à escola identificar e remover as barreiras à aprendizagem e participação e maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos (Pereira, Crespo, et al, 2018).

Esta abordagem transformativa requer uma pedagogia transformativa, a que Banks e Banks (1995) chamam “pedagogia da equidade”, que envolve os estudantes no processo de construção e produção de conhecimentos e transforma, não apenas as relações do estudante

com conhecimento, mas também as relações entre estudante e professor. (Formosinho, Machado e Mesquita, 2015).

Como sublinham Grave-Resendes & Soares (2002) a educação deve conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolver as suas competências e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.

1.3. Concepções de Avaliação

Até aos anos setenta, a avaliação tinha um objetivo essencialmente sumativo, ou seja, medir a quantidade de conhecimento adquirido por uma pessoa num determinado processo de formação e explicitar esse valor numa escala numérica. Relativamente a esta forma de avaliar, a nossa perspetiva vai ao encontro do que defende Pinto (2006), quando afirma que esta *“inibe um ensino de conhecimentos complexos e uma possibilidade da ação do formador na redução da distância entre os objetivos pretendidos e o estado do formando, em cada momento”* (p.3).

Ao longo dos anos esta tendência foi-se atenuando e foi ganhando relevo um novo conceito de avaliação que prioriza as relações sociais de interação entre formador e formandos. Este novo conceito assenta na interpretação e na atribuição de um sentido por parte do formando, relativamente ao que é pedido pelo formador. A explicitação por parte do formador daquilo que pretende vai desempenhar um papel preponderante na criação de *“um contexto favorável à emergência da resposta (produto)”*, que, por sua vez, levará a tomar decisões mais adequadas no decorrer do processo avaliativo. *“Trata-se, assim, de um processo de comunicação interpessoal contextualizado”* (Pinto, s/d:4).

A necessidade cada vez mais premente de desenvolver instrumentos de avaliação adequados à diversidade dos aprendentes e de promover uma avaliação para as aprendizagens, leva a uma articulação entre o portefólio e a avaliação formativa, na medida em que o portefólio possibilita a valorização do processo e a avaliação formativa aponta caminhos ao aluno, resultando desta articulação um papel ativo por parte da criança na construção do seu percurso educativo e a valorização do aprender a aprender como caminho para a autonomia.

Como defende Veiga (2013:513) *“é importante envolver os alunos na sua aprendizagem, promovendo dinâmicas que os ajudem a aprender a aprender”*.

Muito embora tenha havido progressos relativamente à forma como se percebe a avaliação, considera-se que atualmente ainda há muito caminho a percorrer nesta matéria, pois a “cultura da nota” ainda está muito enraizada em Portugal. Ainda se concentram excessivas atenções e preocupações com as notas e classificações dos alunos e ainda vai levar alguns anos a mudar mentalidades, dada *“a pressão dos pais que não entendem a mudança para as notas qualitativas”* (Santiago, 2015:1).

Neste âmbito, têm sido realizados alguns estudos pela OCDE (2012, 2014, 2017), sobre políticas nacionais de avaliação, realçando a necessidade de se encontrar um equilíbrio entre avaliação formativa e sumativa.

Na verdade, a obsessão pelos resultados, a competitividade entre os alunos, a pressão da sociedade sobre as escolas com base na exigência da eficácia dos mesmos, tende a valorizar excessivamente a avaliação sumativa.

A nossa perspetiva vai ao encontro da visão de Lopes e Silva (2012: VII) quando afirmam que *“para o sucesso dos alunos, um ou outro posicionamento do professor faz realmente a diferença”*. A avaliação formativa *“permite diagnosticar as necessidades de aprendizagem dos alunos e oferecer um feedback em tempo real”* (Santiago, 2015:2). Esta forma de avaliar vai apontar caminhos de superação das dificuldades. Já a avaliação sumativa apoia-se fundamentalmente nos resultados obtidos em teste e a relação professor-aluno assenta principalmente numa relação de poder.

Quando falamos de uma ou de outra, constatamos que as finalidades são bem diferentes, pois, quando usada como instrumento de medida, pretende colocar o aluno numa determinada escala hierárquica de excelência, o que permite compará-lo com outros e determinar no processo de decisão pela retenção ou transição.

Ora, como temos vindo a defender, a finalidade, cujo valor nos parece suplantar a anterior, pelo seu carácter regulador e potenciador das aprendizagens, é a de *“melhorar o processo de formação e de aprendizagem”*, uma vez que, não só possibilita a perceção do que o aluno sabe, mas também procura compreender a natureza dos seus erros. Como diz Confúcio, citado por Lopes e Silva (2012: VII) *“depois de uma falta (erro), não a corrigir é a verdadeira falta”*.

A avaliação assim entendida fornece, por um lado, as pistas necessárias para superar as dificuldades, por outro aponta caminhos que proporcionem o aperfeiçoamento individual do aluno, como ser responsável e interventivo. Desta forma, avaliar é valorizar o processo sem descuidar o produto, uma vez que os dados recolhidos podem ser utilizados enquanto ponderação sobre o nível de saber de um aluno, “avaliação das aprendizagens” ou para a promoção das aprendizagens “avaliação para as aprendizagens” (Black et al, 2003, cit. por Pinto).

Cardinet (1993), citado por Lopes & Silva (2012:2), alerta para o facto de “*a avaliação ser frequentemente utilizada para estabelecer categorias entre os alunos contribuindo mais para cristalizar diferenças do que para fundamentar decisões de adaptação do ensino às possibilidades dos alunos*”.

A perspetiva da avaliação formativa aparece com o descontentamento da avaliação realizada através de testes. A avaliação suportada pelos testes é uma avaliação descontextualizada, usada para medir aquisições e capacidades providenciando, apenas, uma imagem fragmentada do aluno. (Parente, 2004, cit. por Fernandes, 2010).

Ao falarmos de avaliação formativa, falamos de uma avaliação qualitativa, que se preocupa com a descrição de aprendizagens realizadas ou dificuldades encontradas, em vez de quantificação de resultados obtidos. Ao verificar as dificuldades do aluno o adulto vai apoiá-lo planificando novos desafios, adequando assim o ensino às necessidades de cada um, individualmente (Fernandes, 2010).

É urgente e necessário atenuar as representações negativas em torno do processo avaliativo; multiplicar os percursos de aprendizagem em função das diferenças existentes nos alunos, valorizar essas diferenças para alargar horizontes nas capacidades individuais; criar igualdade de oportunidades para todos; em suma, potenciar as aprendizagens dos alunos, priorizando a avaliação formativa.

Esta prática avaliativa contribui para que todos e cada um tenham direito à educação, o que vai ao encontro da definição de sistema educativo presente no artigo 1 da LBSE: “*conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade*” (Pires, 1987:109).

1.4. O portfólio: Um Instrumento ao Serviço da Aprendizagem e do Desenvolvimento de Competências

Não há uma única forma de conceber e usar o Portfólio. Segundo Berthiaume e Daele (2010) existem 4 tipos de portfólio:

- O portfólio para a avaliação das aprendizagens, cujo objetivo é incluir um conjunto de trabalhos, que serão alvo de reflexão por parte dos alunos e que lhes permitirão avaliar a concretização dos objetivos e o desenvolvimento de competências, de forma contínua, numa perspectiva formativa.
- O portfólio de apresentação: trata-se de reunir trabalhos com o objetivo de os apresentar no âmbito da procura de emprego, ou da conclusão de um negócio. Neste caso o portfólio apresenta-se em anexo a um currículo.
- O portfólio de validação ou certificação de competências, com vista à obtenção de um diploma, ou certificado, que possibilitará a entrada num curso superior ou profissional.
- O portfólio de desenvolvimento profissional ou pessoal, cujo objetivo é colocar em evidência o processo de desenvolvimento de competências ao longo da vida.

Os diferentes tipos de portfólio têm, no entanto, segundo estes autores, algo em comum: (i) uma perspectiva reflexiva da aprendizagem, ou seja, contribuem para que o aluno desenvolva competências de autoavaliação e de compreensão dos seus processos e métodos de aprendizagem; (ii) uma perspectiva descritiva, uma vez que ao autoavaliar-se, o aluno, coloca em evidência as suas experiências de aprendizagem, ao mesmo tempo que as descreve e analisa; (iii) a autonomia e a responsabilidade, uma vez que é ao aluno que compete a tarefa de construir o seu portfólio e de autoavaliar o trabalho desenvolvido (Berthiaume e Daele, 2010).

Na nossa perspectiva, entendemos o portfólio como um conjunto organizado de trabalhos que, no seu todo, podem ser selecionados pelos alunos e objeto de negociação entre alunos e professor. Serão realizadas reflexões justificativas para cada trabalho, pois pretende-se que as crianças desenvolvam competências no âmbito do pensamento crítico, criativo, da autonomia e do aprender a aprender, sendo uma forma de avaliar para as aprendizagens.

Foi nesta ótica de entendimento que se desenvolveu a estratégia do portfólio, objeto de análise deste estudo de caso, cujas funções que lhe estão subjacentes vão ao encontro das principais finalidades da educação segundo Jean Piaget (1998): criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente de repetir o que fizeram as outras gerações - homens que sejam criativos, inventivos e descobridores; formar mentes que possam ser críticas, que possam avaliar, e não aceitar tudo o que lhes é oferecido.

No portfólio, o aluno tem a possibilidade de ter iniciativa e de criar os seus trabalhos, que serão incluídos no separador “Outras Atividades”; *“dá conta das reflexões que faz, dos esforços que desenvolve, define, para si próprio, objetivos, determina as estratégias a seguir, lança a si mesmo desafios”* (Bernardes & Miranda, 2007:18).

Quando se trabalha tendo por base a estratégia do portfólio, reunimos condições para valorizar os pontos fortes do aluno, atendendo, assim, à singularidade de conhecimentos, aptidões, interesses e personalidade; dar oportunidade ao aluno de ser criativo, inventando e realizando as suas próprias atividades (Bernardes & Miranda, 2007).

É claro que, a par com a organização do portfólio, se utilizam múltiplas estratégias, de diferenciação pedagógica, que visam ajudar os alunos a traçar o seu próprio percurso de aprendizagem, ou seja, que o ajudam a aprender a aprender de forma autónoma.

Após o diagnóstico, o professor deve ajudar os seus alunos a colmatar lacunas ao nível da aprendizagem. Esta ajuda traduzir-se-á em novas conquistas que darão confiança ao aluno para novos desafios. O aluno sentir-se-á mais apoiado e terá mais vontade de realizar novas tarefas: ler, escrever, entre outras, porque a cada passo se vai sentindo mais seguro e confiante.

Segundo Bloom (1978) referido por Venâncio e Otero (2002) o diagnóstico é um dos pressupostos para uma adequada aplicação por parte do professor de um plano previamente definido, que lhe dará informações importantíssimas para prosseguir com sucesso a sua atuação, nomeadamente no que concerne aos conhecimentos do aluno, às destrezas relacionadas com a linguagem; às suas características afetivas, atitude perante a aprendizagem e confiança no êxito. Esses resultados serão o leme orientador da sua prática pedagógica e da forma como se vai relacionar com cada aluno individualmente.

Segundo alguns autores (Ross, 1976; Bruner, 1989; Benson, 1997), é muito importante fornecer “andaimes” aos alunos. A estratégia de andaimes ajuda o aluno a dominar uma

tarefa ou um conceito que inicialmente é incapaz de apreender sozinho. O professor oferece assistência apenas com os conhecimentos que estão além da capacidade do aluno. Quando o aluno já se encontra em condições de assumir a responsabilidade da tarefa, o professor inicia o processo de "fading", ou remoção gradual do andaime, que permite ao aluno trabalhar de forma autônoma. "Andaime é na verdade uma ponte usada para construir sobre o que os alunos já sabem e chegar a algo que não sabem. Se o andaime for corretamente administrado, atuará como um facilitador da aprendizagem e o aluno não se sentirá um incapacitado" (Benson, 1997).

Seguindo esta linha de pensamento o portfólio é considerado uma poderosa ferramenta que visa desenvolver nos alunos estratégias e hábitos de estudo e de trabalho adequados às exigências dos novos programas e ao Perfil dos Alunos para o Século XXI, na medida em que coloca o aluno no centro de todo o processo de aprendizagem.

Para Matias (2011:14), a estratégia do portfólio

“permite, portanto, que o aluno tenha um papel ativo na sua aprendizagem e reflita sobre os meios que lhe permitirão atingir os seus objetivos pessoais. O aprendente é chamado a fazer uma auto-avaliação do seu percurso escolar, tomando consciência dos avanços e dos retrocessos (caso se verifiquem), comparando os diversos trabalhos que elaborou com os trabalhos de colegas. À luz desta definição, o portfólio pode ser considerado um guia de aprendizagem do aluno”.

Mas para que isso aconteça torna-se prioritário clarificar os critérios de avaliação, pois, constituem um referencial para o aluno no processo de autoavaliação (Pinto, 2015). Desta forma, o aluno traçará o seu percurso, consciente do que se espera dele. Realizará a sua autoavaliação de forma crítica e construtiva e definirá novos objetivos que o ajudem a melhorar, desenvolvendo as suas competências cognitivas.

Ao desenvolver competências metacognitivas o aluno estará a facilitar a sua aprendizagem e, por conseguinte, ficará permeável ao acesso a novas competências, desenvolvendo também a motivação para aprender.

Para Adelina Lopes da Silva, a motivação para aprender está dependente da perceção que o aluno possui das suas próprias competências e do controlo pessoal que acredita exercer sobre as atividades escolares. E dessa motivação depende o desenvolvimento de comportamentos adequados a uma aprendizagem com sucesso (Silva, 1993).

Assim, o portefólio permite que as atenções do aluno e do professor se concentrem no processo e não exclusivamente no produto final. Facilita a análise e a reflexão sobre o caminho percorrido e aquele que ainda é necessário percorrer, fazendo uso de uma avaliação formativa e formadora.

Pode ser considerado uma prática inovadora, na medida em que “*demonstra resultados substanciais no desenvolvimento de competências dos alunos, considerando sua diversidade de interesses e necessidades*” (Teixeira, Ehlers e Souza, 2015:55).

Estes autores referem que

“O Programa Educação Fora da Caixa teve a preocupação de caracterizar, com base no entendimento de especialistas, o que é uma prática inovadora e de definir como avaliá-la a partir de critérios que expressem as características necessárias para uma atividade ser assim considerada no contexto educacional. A partir dessas definições, é possível avaliar e atribuir feedbacks construtivos para que autores de práticas educacionais possam melhorá-las e compartilhá-las com a comunidade a fim de promover sua replicação em outros contextos”.

(p. 59).

1.5. O contributo do portefólio na Didática do Português

O contributo do portefólio no âmbito da Didática do Português tem vindo a ser estudado, mas a literatura existente em Portugal sobre esta temática ainda tem pouca visibilidade. O mesmo não se poderá dizer da esfera internacional, onde as vantagens da utilização da estratégia do portefólio têm sido largamente estudadas e difundidas.

Atualmente, no quadro de alterações do desenho curricular, plasmado nos normativos 54 e 55/2018, cujos referenciais são O Perfil dos Alunos para o Século XXI e as Aprendizagens Essenciais, o professor assume um papel preponderante no desenvolvimento e flexibilização curricular, no aprofundamento de práticas de operacionalização dos programas e das metas que enquadram o ensino do Português e que, tendo por base os referidos documentos, procura responder aos desafios da inclusão, na criação de novas dinâmicas de sala de aula com vista ao sucesso educativo, valorizando cada aluno enquanto ser individual e desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades. Aqui é visível o papel do professor empreendedor enquanto gestor do currículo.

Neste contexto, surge o portefólio enquanto prática avaliativa que procura valorizar o processo sem descurar o produto final; que visa avaliar para aprender; que desenvolve as competências metacognitivas, levando os alunos a refletir sobre os seus processos cognitivos; constituindo-se um importante contributo na didática do português.

Nas Aprendizagens Essenciais do 5º ano pode ler-se:

“Assumir o Português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico. É na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem: produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento). Cada uma delas, por si e em complementaridade, concorre para o desenvolvimento de competências específicas associadas ao desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva” (AE, 5º ano, ME).

Ao longo do 2º Ciclo, o Português vai permitir aos alunos o desenvolvimento progressivo das competências nucleares da língua em domínios específicos: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e a gramática. Para que isso aconteça, é fundamental proporcionar aos alunos experiências diferenciadas, que respeitem os percursos individuais de todos e de cada um, que favoreçam o desenvolvimento de uma atitude positiva face à escola, mobilizadora e construtora de aprendizagens significativas.

Alguns autores (Bernardes e Miranda, 2003; Pinto, 2006; Cosme, 2017) têm defendido que são pressupostos desta estratégia, o desenvolvimento de competências crítico-reflexivas e o reconhecimento da individualidade, pessoalidade e singularidade de cada sujeito que “aprende a aprender” consigo e com os outros, que aprende dia após dia a questionar-se e a questionar e que aprende a desenvolver a sua autonomia num processo de supervisão contínua, dialogada e partilhada.

É neste contexto que o portefólio emerge como instrumento de avaliação para as aprendizagens, de autoavaliação do trabalho desenvolvido pelos alunos e de maximização das potencialidades discursivas.

Promover o desenvolvimento de mecanismos que melhorem a expressão escrita e possam ao mesmo tempo avaliar os progressos dos alunos, constitui-se num novo e inovador processo para avaliar o desempenho dos discentes, que se harmoniza com o estudo da língua

(Rief e Heimburge, 2000), uma vez que possibilita a cada aluno colmatar as lacunas a vários níveis e contribui para um ambiente de partilha e de interação entre as crianças e entre estas e o professor.

Os mesmos autores Rief e Heimburge (2000) consideram que

“os professores devem assumir o papel de investigador observando os seus alunos e descobrindo como estão a aprender e o que estão eles a aprender. Ser capaz de estabelecer o estilo de aprendizagem de um aluno particular e de proceder aos reajustamentos necessários de forma a que todos os alunos possam aprender respeitando as suas características, reforça as aptidões do professor em termos de ensino criativo”,

e potencia as aprendizagens dos alunos, nomeadamente ao nível da expressão escrita.

Grabe e Kaplan, 1996, citados por Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997, referem que

“A expressão escrita é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas. As funções da escrita são múltiplas e variadas: escreve-se para identificar algo ou alguém, para mobilizar a acção, para recordar, para satisfazer pedidos ou exigências, para reflectir, para aprender e para criar” (p. 29).

Estas funções estão bem presentes quando se trabalha tendo por base a estratégia do portefólio, uma vez que esta contempla um leque variadíssimo de processos de escrita, cujos objetivos determinam o formato das produções e o grau de complexidade dos produtos escritos, contribuindo para que o aluno se aproprie de uma escrita cada vez mais consistente, onde o planeamento, a revisão e a autocorreção são uma constante.

Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), consideram que dada a importância da expressão escrita na aprendizagem de todas as disciplinas, a escola deve mobilizar o ensino da escrita como instrumento de apropriação e transmissão do conhecimento.

2. METODOLOGIA

2.1. Paradigma e Tipo de Estudo

As metodologias de investigação são o conjunto de procedimentos lógicos da investigação empírica e envolvem a seleção de técnicas de recolha e tratamento da informação adequadas (Oliveira e Ferreira, 2014). Existem três tipos de metodologias: qualitativas, quantitativas e mistas. A abordagem adotada dependerá dos objetivos que se pretendam alcançar com a pesquisa a realizar.

Stake (1999), citado por Meirinhos e Osório (2010) assinala três diferenças importantes entre a perspetiva qualitativa e quantitativa da investigação: i) a distinção entre compreensão e explicação; ii) a distinção entre função pessoal e impessoal do investigador; iii) a distinção entre conhecimento construído e descoberto. Ou seja, na metodologia qualitativa procura-se interpretar e compreender as significações sobre determinados fenómenos para os envolvidos no contexto do estudo; na abordagem quantitativa objetiva-se explicar a relação entre dois fenómenos.

Ora, pelas razões enunciadas, esta última revela-se mais impessoal, enquanto que na qualitativa se desenvolve uma relação de maior proximidade entre o investigador e o objeto de estudo.

Outra diferença importante, que estas duas abordagens comportam, nas palavras de Patton (1990), citado por Carmo e Ferreira (1998), prende-se com as diferentes lógicas subjacentes às técnicas de amostragem, ou seja, a investigação quantitativa tem como base amostras de maiores dimensões normalmente selecionadas aleatoriamente, enquanto a investigação qualitativa se focaliza em amostras relativamente pequenas, ou mesmo casos únicos, selecionados pelo investigador intencionalmente.

A investigação qualitativa envolve diferentes técnicas de recolha dos dados para interpretação e compreensão da complexidade de diferentes fenómenos.

Este estudo insere-se numa metodologia qualitativa, uma vez que tem como objeto a compreensão de uma realidade complexa, ou seja, a compreensão dos significados atribuídos pelos alunos a uma prática pedagógica que pretende contribuir para o sucesso educativo dos discentes, em contexto de sala de aula.

Assim, tratando-se de uma abordagem que visa a construção do conhecimento científico onde se procura a interpretação de fenómenos, que se desenvolvem no contexto da minha prática pedagógica, o tipo de estudo escolhido foi o estudo de caso. Segundo Bogdan e Biklen (1994) as vivências do investigador influenciam de forma decisiva a orientação de um trabalho. *“Certos pormenores, ambientes ou pessoas tornam-se objetos aliantes porque intervieram de forma decisiva na vida do investigador”* (p. 85).

No quadro da metodologia qualitativa, Merriam (1998), citado por Carmo e Ferreira (1998), considera que o estudo de caso é tipo de estudo reúne as seguintes características:

“particular – porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno; descritivo – porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado; heurístico – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado; indutivo – porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo; holístico – porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada uma maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação” (p. 217).

Ora, este estudo tem exatamente este tipo de características já que está centrado sobre uma prática docente, que se procura descrever e compreender na sua globalidade em função dos diversos atores que nela participam. Não se pretende uma generalização destes resultados a outras situações, mas essencialmente compreendê-los no contexto em que ocorrem.

Bogdan e Biklen (1994) consideram que o plano geral do estudo de caso pode ser comparado a um funil, sendo o início do estudo representado pela extremidade mais larga, uma vez que os investigadores procuram os locais ou as pessoas que possam ser objeto do estudo, e o final do estudo representado pela parte mais estreita. Ou seja, à medida que o investigador vai avançando na sua pesquisa empírica, vai escolher os aspetos que pretende aprofundar.

Foi essa a nossa postura ao longo deste trabalho, dado que fomos afinando as fontes, no âmbito da nossa abordagem qualitativa, procurando exemplos concretos que maximizassem a sustentabilidade progressiva dos objetivos que se pretendiam alcançar.

Nesta sequência, importa sublinhar dois aspetos importantes num estudo de caso: a sua natureza empírica, uma vez que se procura estudar um objeto sobre o qual se realiza a recolha de dados e o facto de se utilizarem fontes múltiplas de evidências, ou seja, recolhas diversificadas, constituindo assim vários eixos de análise, para uma melhor compreensão dos fenómenos (Ponte, 2013).

Esta foi a nossa atuação ao longo deste estudo, dado que procurámos diversificar as evidências recolhidas para cruzar os dados interpretados e fazer uma análise mais alargada e sustentada sobre o objeto de estudo.

2.2. Instrumentos de recolha de dados

Tendo em conta que esta investigação foi desenvolvida no âmbito da minha prática pedagógica, em contexto de sala de aula, com duas turmas do quinto ano, a recolha de dados foi feita tendo por base a observação participante, a entrevista em focus group e a análise documental.

Observação

Na observação não participante o observador não interage com o objeto de estudo, no momento da pesquisa. Ora, tendo em conta que a maioria das pesquisas “*exige um trabalho de campo em situação natural*”, esta técnica de observação só se adequa a alguns objetos de estudo. (Carmo e Ferreira, 1998:106).

Na observação participante, o investigador combina este papel com outros papéis sociais, que o fazem, de algum modo, participar na vida da população observada.

A observação participante assenta, como defende Pocinho (2012), na precisão e no rigor, sendo, a que melhor responde às preocupações habituais dos investigadores sociais, por contribuir para a validade do trabalho desenvolvido.

Desta forma, e tendo em conta que esta pesquisa reflete uma investigação sobre a minha própria prática, a observação participante foi uma das técnicas importantes no desenvolvimento deste trabalho, tendo os dados sido recolhidos a partir das notas de campo.

Entrevista

No sentido de auscultar os alunos sobre as suas perceções relativamente à estratégia do portefólio, ao longo deste estudo, utilizou-se também o inquérito por entrevista, pois, como defende Pocinho (2014), a técnica da entrevista é especialmente adequada na interpretação que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados.

A técnica da entrevista insere-se num dos tipos de inquérito, que nas palavras de Carmo e Ferreira (1998:123), “*é um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática*”. Estes autores consideram que a presença ou ausência do investigador no momento da recolha de dados é um fator determinante quando se pretende fazer a distinção entre inquérito por entrevista, ou inquérito por questionário. Ou seja, segundo estes autores, o primeiro realiza-se em presença do investigador, enquanto o segundo é administrado à distância. No entanto, Afonso (2014), refere que a entrevista também pode ocorrer por intermédio do telefone.

Segundo Bogdan e Biklen, (1994:134):

“em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas”.

No sentido de conferir sustentabilidade e fiabilidade ao estudo desenvolvido, e uma vez que nesta dissertação está presente uma abordagem qualitativa, optámos pelo questionário por entrevista. Segundo Ribeiro (2018), a entrevista visa confrontar as respostas obtidas com as notas de campo, contribuindo para favorecer a maturidade progressiva da relação do investigador com o objeto de estudo, que em nenhum momento deve ser passiva, bem como reforçar as dinâmicas do trabalho de campo.

O grau de estruturação das entrevistas pode variar, apresentando-se mais estruturado ou menos estruturado, existindo sobre a eficácia de um e de outro grau, algumas dúvidas, por parte de alguns autores, dado que se questionam qual dos dois tipos de entrevista será mais eficaz (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo Afonso (2014:104):

“utilizam-se as entrevistas estruturadas, em geral, em desenhos de investigação onde se pretende obter informação quantificável de um número elevado de entrevistados, com o objetivo de estabelecer frequências que permitam um tratamento estatístico posterior”.

Esta opinião converge com a de Bogdan e Biklen (1994), dado que também consideram que, quando o investigador controla o conteúdo da entrevista de uma forma demasiado rígida, já se ultrapassa o âmbito qualitativo.

As entrevistas não estruturadas resultam da interação verbal, entre entrevistador e entrevistados, à volta de temas, ou grandes questões orientadoras do diálogo, cujo objetivo visa a interpretação de comportamentos complexos e de significados construídos pelos entrevistados (Bogdan e Biklen, 1994; Afonso, 2014).

Neste tipo de entrevista é muito importante saber ouvir, saber respeitar as pausas, não interromper o entrevistado, ter uma atitude neutra face ao que é dito e usar algumas técnicas de orientação e clarificação do discurso, como a repetição do que foi dito pelo entrevistado, para se estabelecer um fio condutor, o pedido de exemplificação, explicitação e clarificação do discurso, para que não restem dúvidas sobre as significações atribuídas pelo entrevistado a determinados fenómenos ((Afonso, 2014).

As entrevistas semiestruturadas inscrevem-se num formato intermédio entre os dois tipos anteriores, aproximando-se mais do modelo não estruturando, mas onde a definição dos temas é mais específica. São conduzidas, em geral, a partir de um guião cuja formulação das perguntas tem em conta as questões de partida e as dimensões de análise da pesquisa empírica (Afonso, 2014).

Nesta sequência, neste estudo adotou-se numa abordagem semiestruturada, realizada em focus group, uma vez que comporta um conjunto de questões pré-determinadas constituindo o objetivo central a obtenção de respostas através da discussão ancorada nos temas previamente definidos no guião (apêndice I). Segundo Silva, Veloso e Keating (2014) o guião da entrevista contribui para que o entrevistador mantenha o foco na tarefa de obtenção das respostas para as questões previamente delineadas.

Assim, no decorrer das entrevistas realizadas, eu ia lançando as perguntas, deixando os alunos à vontade e dando algum tempo para serem discutidas no grupo, pois, como defendem Bogdan e Biklen (1994), nas entrevistas de grupo, ao refletirem sobre um determinado assunto, os alunos estimulam-se uns aos outros e as ideias surgem de forma mais fluente.

Estes autores consideram que “*as entrevistas de grupo podem ser úteis para transportar o investigador para o mundo dos sujeitos*” (p.138), referindo que as boas entrevistas se caracterizam “*pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista*” (p.136) e ainda acrescentam que dos dados daí resultantes emergem palavras reveladoras da perspetiva dos entrevistados.

A entrevista em focus group é definida por Morgan (1997), citado por Silva, Veloso e Keating (2014), como uma técnica de recolha de dados através da interação do grupo sobre tópicos apresentados por um investigador que coordena o grupo.

Queirós e Lacerda (2013) citados por Moraes e Costa (S/D) consideram que o focus group encoraja os participantes a refletir sobre os diversos aspetos de um tema num ambiente de apoio mútuo, que pode representar pontos em comuns ou conflituantes.

Assim, ao longo deste estudo foi utilizada a técnica do focus group que teve na sua génese as entrevistas realizadas em grupos de oito alunos, um grupo em cada turma, visando compreender a importância que atribuem à estratégia do portefólio. Pretende, assim, dar sustentabilidade ao estudo empírico, através da comparação das respostas obtidas com a observação direta e as aprendizagens efetivamente realizadas no decorrer de todo o processo de construção do portefólio.

Análise documental

A análise documental é um recurso importante numa investigação naturalista, podendo revelar-se uma técnica indispensável e complementar para a compreensão do objeto de estudo.

Segundo Afonso (2014), a pesquisa documental tem a vantagem de poder ser utilizada como metodologia não interferente. Este tipo de informação caracteriza-se pela sua fidelidade, não sofrendo perturbações exteriores, como por exemplo as entrevistas ou outras técnicas afins, onde o sujeito pode deturpar o resultado da investigação, devido a alterações comportamentais do entrevistado, provocadas pelo contexto da situação.

No contexto deste estudo constituem-se documentos importantes, no âmbito da pesquisa documental, os escritos dos alunos, quer quando realizam a autoavaliação das etapas de construção do portefólio; quer quando escrevem textos de vários temas e tipologias; quer quando realizam as reflexões, justificativas das escolhas dos trabalhos a incluir no portefólio.

Afonso (2014:97) sugere que “*numa perspetiva não interferente, estes materiais permitem recolher informação relevante*” e acrescenta que os dados recolhidos desta forma evitam problemas de qualidade resultantes de as pessoas saberem que estão a ser estudadas, o que as leva, por vezes, em consequência disso a mudarem o seu comportamento.

Ao longo deste estudo utilizámos a análise documental como um complemento à informação recolhida através da observação e da entrevista. Os documentos analisados compreendem produções escritas de quatro alunos do quinto ano, que apresentavam dificuldades no domínio da escrita.

Pretendeu-se, por um lado, a partir de uma análise comparativa de dois textos elaborados em diferentes períodos do ano letivo, demonstrar os eventuais progressos alcançados ao nível da expressão escrita e por outro, através da análise às reflexões justificativas da seleção dos trabalhos, compreender os motivos que levaram os alunos a escolher os textos para os colocarem no portefólio e relacionar os resultados obtidos com os progressos alcançados.

2.3. Análise de dados

Para Carmo e Ferreira (1998) existem alguns procedimentos desejáveis para tirar partido do valor dos documentos recolhidos, que se prendem com a necessidade de verificar os factos, cruzando os dados obtidos até ao momento atual da investigação e procedendo a uma análise rigorosa da informação que se conseguiu reunir. Para se concretizar este processo de tratamento de dados utilizou-se a análise de conteúdos.

Análise de conteúdo

Para Bardin (2009), a análise de conteúdo, enquanto método, consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição e interpretação do conteúdo das mensagens e tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados.

A mesma autora considera que a análise de conteúdo não deve ser utilizada apenas para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, uma vez que a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos, ou seja, um fenómeno vai induzir ao conhecimento de um novo fenómeno.

Neste trabalho, numa primeira fase, foi feita uma leitura flutuante dos dados disponíveis, para posteriormente se definirem as categorias de análise, que permitam o seu tratamento e interpretação.

Assim, a análise de conteúdo às entrevistas tem como foco o guião de entrevista (apêndice I), que contempla as questões que queremos ver respondidas e contribui para desbravar caminho nesta pesquisa empírica. Apresentam-se no quadro 1 as categorias consideradas na análise de conteúdo.

Quadro 1 – Categorias para análise de conteúdo às entrevistas em focus group

Grau de importância	Grau de dificuldade	Contributos para o desenvolvimento de competências
----------------------------	----------------------------	---

Para alicerçar o estudo realizado, são também alvo de análise as autoavaliações realizadas pelos alunos no decorrer das duas etapas de construção do portefólio, cujo quadro 2 contempla as categorias que foram tidas em conta na análise efetuada.

Quadro 2 – Categorias para análise das autoavaliações dos alunos

Pontos fortes	Pontos fracos	Desafios	Concretização dos objetivos	Avaliação preferida
----------------------	----------------------	-----------------	------------------------------------	----------------------------

Procurou-se, assim, compreender com base nas categorias inscritas neste quadro, quais eram os pontos fortes dos alunos, bem como os fracos, os desafios enfrentados na construção do portefólio, o grau de concretização dos objetivos traçados, auscultando também, na segunda etapa, a sua opinião relativamente à avaliação preferida: através do portefólio, ou de testes. Como defende Melo (2011), é preciso compreender os modos como os nossos alunos percecionam a avaliação no quotidiano escolar.

As informações recolhidas, resultantes da análise, no âmbito das entrevistas, serão também alvo de cruzamento com os dados obtidos da análise às autoavaliações dos alunos. Consideramos que a análise às autoavaliações dá um importante contributo para a compreensão das perceções dos discentes sobre a estratégia do portefólio, uma vez que estas ocorrem em dois períodos diferentes e remetem para a autorregulação das aprendizagens realizadas, dos objetivos traçados e da concretização desses objetivos.

Os eventuais progressos dos alunos na expressão escrita representam outro eixo de análise no âmbito deste estudo. Para tal definimos as categorias enunciadas no quadro 3, que nos permitem interpretar a evolução alcançada ao nível dos mecanismos da escrita, avaliando o contributo do portefólio nesse desempenho.

Quadro 3 – Critérios para análise dos textos

Aluno		
Critérios	Texto 1	Texto 2
Respeita a estrutura / tema e as características do tipo de texto		
Organiza e desenvolve as ideias		
Escreve corretamente sem erros ortográficos		
Pontua corretamente e delimita parágrafos		

As reflexões justificativas da escolha do texto analisado, constituem outro eixo de análise para a construção de sentidos, neste estudo empírico, realizado no âmbito da dissertação de mestrado. As categorias de referência para uma abordagem interpretativa estão plasmadas no quadro 4 e constituem-se dados importantes e complementares para a interpretação das percepções dos alunos, no que concerne ao uso do portfólio como um instrumento de avaliação para as aprendizagens.

Quadro 4 – Categorias para análise das reflexões justificativas da escolha dos textos para os colocarem no portfólio

Gosto pessoal	Superação dos pontos fracos	Desafio ultrapassado	Ilustra a concretização dos objetivos	Demonstrativo dos progressos ao nível da escrita
----------------------	------------------------------------	-----------------------------	--	---

2.4. Contexto do estudo

O presente projeto de investigação teve como público-alvo duas turmas do quinto ano, de um agrupamento de escolas da margem Sul, cujo ponto de partida do nível de conhecimentos, atitudes e motivação para o estudo eram muito diferentes.

A turma do 5º K era composta por vinte e dois alunos, com idades compreendidas entre os dez e os treze anos, três, dos quais, beneficiavam de aulas de Português Língua Não Materna.

Destes dezanove, dois eram repetentes do quinto ano, tendo também sido alvo de outras retenções em anos anteriores.

Eram oriundos de famílias pertencentes, na sua generalidade, à classe média, cujos pais eram participativos e interessados no processo educativo dos seus educandos. Existiam, ainda assim, alguns casos de alunos mais desfavorecidos.

No entanto, no geral, a turma já apresentava um certo grau de autonomia; os alunos eram participativos, empenhados e bons alunos; eram criativos e imaginativos e por isso gostavam muito das aulas de trabalho autónomo, onde permaneciam mais silenciosos e embrenhados, cada um, na sua tarefa.

A turma do 5º V era constituída por vinte e um alunos, todos de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os dez e os treze anos de idade, oriundos de famílias, na sua maioria, carenciadas e monoparentais.

Os alunos desta turma apresentavam muitas dificuldades, quer a nível da compreensão e da expressão escritas, quer ao nível da aplicação de conhecimentos. Era imperativo atender ao ponto de partida de cada aluno, para ter em conta o progresso realizado.

Para além das dificuldades diagnosticadas, o grande obstáculo desta turma era respeitar as regras definidas na turma.

2.5. Implementação do Portefólio na sala de aula

No segundo período, do ano letivo 2017/18 dei início à construção do portefólio nas turmas K e V do 5º ano. Após a distribuição do guião elaborado para o efeito (apêndice II), foi explicitado aos alunos que íamos dar início a uma nova forma de trabalho em termos de avaliação: a organização de um portefólio.

Para a construção deste portefólio os alunos podiam seleccionar trabalhos realizados no âmbito dos vários domínios da disciplina de português. Esta prática ocorria duas vezes por semana, ou seja, três dos cinco tempos letivos semanais eram dedicados a esta atividade.

No portefólio os alunos iriam colocar os trabalhos que tinham gostado mais de realizar e com os quais aprendiam mais. Esses trabalhos seriam alvo, por parte dos alunos, de reflexão justificativa do motivo da sua escolha, de acordo com o guião de apoio à reflexão (apêndice II).

Após os esclarecimentos necessários e a negociação dos trabalhos a realizar e a selecionar, os alunos deram início à construção do portefólio. Começaram por elaborar a capa, a autobiografia, a introdução e o índice. Nesta primeira fase, sobretudo na turma V, do 5º ano, não foi fácil: os alunos tinham pouca autonomia, necessitando de apoio constante.

Bolívar (2003), considera que alunos oriundos de meios socioeconómicos desfavorecidos e com dificuldades de aprendizagem necessitam de esforço e empenho acrescidos, por parte do professor, diversificando as estratégias, implementando processos de inovação e de mudança, promovendo o progresso dos seus alunos e atendendo às diferenças individuais de cada um e à sua aprendizagem prévia.

O desenvolvimento deste trabalho ocorreu duas vezes por semana: num dia com dois tempos letivos e noutra com um. Ou seja, três tempos letivos foram destinados a esta estratégia de construção do portefólio, em que cada aluno trabalhava de forma autónoma, ao seu ritmo.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentam-se e discutem-se os seguintes aspetos: o modo como se implementou o portefólio na sala de aula, em duas turmas do 5º ano; o entendimento dos alunos sobre a relevância do portefólio; a perceção sobre a sua utilidade; o contributo do portefólio na aprendizagem dos mecanismos da escrita; as razões invocadas pelos alunos para a escolha dos textos incluídos no portefólio; a progressão no âmbito da avaliação formal, atribuída no final do terceiro período a esses quatro alunos.

Implementação da estratégia do portefólio

No decorrer da construção do portefólio surgiram muitas perguntas que eu ia esclarecendo, apoiada no guião de implementação elaborado para o efeito (apêndice II), onde consta toda a informação necessária para colocar em prática esta estratégia de aprendizagem, mas que nem sempre é perceptível pelos alunos, que costumam sentir-se pouco à vontade, neste tipo

de trabalho menos dirigido, uma vez que a maior parte dos discentes nunca utilizou este processo de avaliação. Daí a importância desta forma de trabalhar e a necessidade de os orientar ao longo de todo o processo, distribuindo a cada aluno um guião de orientação do trabalho a desenvolver.

Como refere Marks (2003), citado por Veiga (2018:18) *“alunos com dificuldades de aprendizagem envolvem-se mais nas tarefas quando recebem informações específicas acerca dos procedimentos a seguir”*. Reveste-se, por isso, de valor substancial a explicação dos passos a seguir em toda a dinâmica de organização e construção continuada do portefólio, enquanto instrumento de avaliação para as aprendizagens.

Para além das orientações dadas, tratando-se de uma estratégia que valoriza o aluno e os seus saberes, houve também lugar à negociação de trabalhos a realizar e a seleccionar para integrarem o portefólio. “Podemos escrever sobre um tema escolhido por nós e podemos fazer trabalhos com o nosso colega do lado?”, perguntavam. “Sim, podem”, respondia eu.

No início, alguns alunos menos motivados, mostraram alguma relutância na organização do portefólio, no entanto, quando os colegas partilhavam os seus trabalhos e reflexões, percebiam a importância desta estratégia no seu processo de aprendizagem e, ao ver a motivação e o entusiasmo dos colegas, deixavam-se contagiar e começavam também a organizá-lo.

O uso do portefólio no olhar dos alunos

Perceções sobre a construção do portefólio

No processo de análise de conteúdo ao corpus das entrevistas em focus group, e partindo da apresentação dos dados realizada no âmbito do primeiro eixo de análise (quadro 5), emergiram aspetos relevantes que confirmam a importância da estratégia do portefólio e do seu uso para os alunos, uma vez que, dos dezasseis alunos entrevistados, todos consideraram muito importante esta forma de trabalhar, porque, para além de os ajudar a ultrapassar a preguiça, também tinha em conta os seus gostos, as suas vivências e as suas dificuldades.

Quadro 5 – Percepções dos alunos sobre a construção do portefólio

Grau de importância	Grau de dificuldade	Contributos para o desenvolvimento de competências
Os dezasseis alunos responderam: “muito importante”; Dois alunos: “ajuda-nos a ultrapassar a preguiça”. “tem em conta os nossos gostos, as nossas vivências”.	Catorze alunos afirmaram ser “um pouco difícil” e dois responderam que era “muito difícil”, “porque às vezes temos preguiça, mas temos que a combater e o portefólio ajuda-nos, porque vemos os outros portefólios cheios de trabalhos e não queremos ficar para trás”.	Todos são da opinião de que o portefólio os ajuda a desenvolver competências, tendo dado os seguintes exemplos: “aprendemos a pensar de forma crítica”, “ajuda-nos a pensar sobre as nossas dificuldades”, “a organizar e desenvolver as ideias”, “a escrever melhor”, “a sermos autónomos”.

Quando questionados sobre o grau de dificuldade que atribuíam à construção do portefólio, catorze alunos consideraram um pouco difícil e só dois afirmaram ser muito difícil, porque às vezes tinham preguiça para começar a trabalhar e para escrever, sobretudo fazer reflexões. No entanto, estes alunos defendem que o portefólio os ajudava a ultrapassar a preguiça, porque viam os dos colegas “cheios de trabalhos” e não queriam “ficar para trás”.

Ou seja, podemos estabelecer aqui uma relação entre o grau de importância e o grau de dificuldade, porque embora dois alunos tenham considerado muito difícil, os mesmos alunos também defendem que é muito importante e apresentam como justificação para os dois casos um facto comum: o de ajudar a ultrapassar a preguiça.

Quando questionados se esta estratégia os ajudava a desenvolver competências, todos responderam afirmativamente, tendo dado os seguintes exemplos: ajuda a desenvolver o espírito crítico, a pensar sobre as suas dificuldades, a organizar e desenvolver as ideias, a escrever melhor, a ser autónomo.

Percepção dos alunos sobre o portefólio e o seu papel nas aprendizagens

Nesta sequência, no percurso da construção dos significados dos alunos sobre a estratégia do portefólio, enveredamos agora pelo segundo eixo de análise contemplado no quadro 6.

Quadro 6 – Percepção dos alunos sobre o contributo do portefólio para as aprendizagens

Pontos fortes	Pontos fracos	Desafios	Concretização dos objetivos	Avaliação preferida
<p>“realizei todos os trabalhos”;</p> <p>“Estou a fazer muitos progressos com a estratégia do portefólio”;</p> <p>“Exercícios de sistematização, conteúdos e reflexões”;</p> <p>“diversidade de trabalhos</p>	<p>“organizar o portefólio, porque nunca tinha organizado um”;</p> <p>“escrever textos”;</p> <p>“pensar sobre a minha forma de aprender”</p>	<p>“Elaborar reflexões, porque não estou habituada a pensar sobre o que me ajuda a aprender”;</p> <p>“pensar sobre as minhas dificuldades”;</p> <p>“escrever sem erros”.</p>	<p>“melhorei as reflexões e os textos”;</p> <p>“Ultrapassei as minhas dificuldades”;</p> <p>“melhorei as notas dos testes”;</p> <p>“deixei de ser tão preguiçoso”;</p>	<p>“gosto mais de ser avaliado com o portefólio, porque aprendo mais”;</p> <p>“Considero que a estratégia do portefólio me ajuda a aprender mais, do que a realização de testes”;</p> <p>“porque nos ajuda a aprender mais, a ser autónomos e nos prepara para a vida”;</p> <p>“prefiro o portefólio, porque aprendo melhor”</p>

Assim, a partir da informação presente no quadro, retirada das autoavaliações dos alunos, sobre o trabalho desenvolvido em cada etapa de construção do portefólio, verificámos que os pontos fortes mencionados se prendem sobretudo com a diversidade de trabalhos, o cumprimento das tarefas, os progressos realizados. Relativamente às maiores dificuldades sentidas pelos alunos, na primeira fase, identificámos duas: realizar reflexões e emitir um juízo de valor sobre o seu próprio trabalho.

Estas constatações vêm confirmar o que eles próprios utilizam como justificação, ou seja, o facto de não estarem habituados a pensar sobre as suas dificuldades e sobre o que os ajuda a aprender. Assim, parece ter sido muito importante a opção que tomei ao longo deste processo, de os ajudar a pensar sobre as suas dificuldades e potencialidades, por forma a tomarem consciência do caminho a seguir e para se sentirem mais motivados e envolvidos em toda a dinâmica de construção do portefólio e da realização de reflexões.

Como refere Machado (2011), cabe ao professor encontrar os meios certos para incutir nos alunos o desejo e a motivação para aprender, demonstrando-lhes a importância do trabalho que podem desenvolver nas aulas e em que medida é que isso os pode ajudar no futuro, mas também já no presente.

Ribeiro (2003), também defende que é importante elucidá-los acerca das vantagens da elaboração de reflexões sobre os trabalhos realizados, pois isso ajudá-los-á a identificarem as dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas, traçando novos caminhos que os ajudem a colmatá-las, potenciando os saberes que os preparam para o século XXI.

Por isso, foi explicitada aos alunos a importância de redigir as reflexões justificativas da escolha dos trabalhos realizados, para os colocar no portefólio, bem como a utilidade de refletir sobre o trabalho desenvolvido em cada etapa preconizado nas autoavaliações, cujos dados recolhidos nos elucidam sobre o percurso de evolução realizado pelos discentes entre uma e outra etapa, traduzido no conhecimento pelos alunos de mecanismos que os ajudam a aprender a aprender.

Flavell, citado por Ribeiro (2003), considera muito importante o conhecimento pelo aluno de como e quando utilizar determinada estratégia, a sua eficácia e utilidade, bem como a faculdade de planificar, de dirigir a compreensão e de avaliar o que foi aprendido, atribuindo-lhe a designação de metacognição.

Ora, a estratégia do portefólio tem subjacente todo este processo de construção de conhecimentos dando a possibilidade ao aluno de dinamizar e potenciar os seus saberes, porque cada caso é um caso e cada aluno tem as suas próprias dificuldades como se verifica neste segundo eixo de análise.

Muito embora existam constrangimentos comuns que se prendem sobretudo com dificuldades em pensar sobre a sua forma de aprender, ou em identificar os pontos fortes e fracos, cada aluno tem um percurso a percorrer, na persecução dos objetivos traçados.

As autoavaliações permitem que o aluno reflita sobre o trabalho desenvolvido por forma a consciencializar-se das suas potencialidades e das suas limitações, estruturando a sua autoavaliação e projetando futuras mudanças. (Green e Smyser, 2001, cit. por Silva, 2006). Ora, o facto de os alunos, nas autoavaliações, reconhecerem estas dificuldades, é já uma evidência do seu caminho na construção de competências de autoavaliação.

No seguimento da análise às autoavaliações, importa referir que para além da dificuldade em realizar reflexões e emitir juízos de valor sobre o trabalho desenvolvido, os alunos apontaram a expressão escrita como um obstáculo, nomeadamente devido aos erros ortográficos que se constituem um entrave ao desenvolvimento das ideias e à elaboração de textos obedecendo à estrutura e tipologia adequadas.

Para diluir as representações negativas que os alunos tinham da escrita foi necessário muito apoio no planeamento, textualização e revisão dos textos, o que converge com o que defendem Leite & Fernandes (2002), pois, estes autores consideram que compete ao professor criar condições para que os alunos tomem consciência dos conhecimentos que já possuem, criem de si uma imagem positiva e aprendam a agir sozinhos. Jorba, Gómez e Prat (2000), citados por Veiga (2013:512), defendem que “*o professor deve proporcionar atividades de aprendizagem que conduzam o aluno a variar as suas perceções do que é escrever, da complexidade da escrita*”.

Como defendem Niza, Segura e Mota (2010:23)

“o que comanda a linguagem escrita (como a oral) é o fluxo discursivo que ancora na vontade do autor de contar, explicar, argumentar. Se a sua preocupação está centrada no cumprimento de normas e na obediência a regras formais da língua, perde-se o querer dizer e a recusa e o medo de escrever instalam-se”.

Ora, quando se utiliza a estratégia do portefólio, o professor tem criadas as condições para ajudar individualmente cada aluno e, mais importante ainda, fornece ao aluno as ferramentas necessárias, através do feedback, para que, gradualmente, seja ele próprio a reconhecer os melhoramentos a introduzir.

Como defende Veiga (2013:513) “*é importante envolver os alunos na sua aprendizagem, promovendo dinâmicas que os ajudem a aprender a aprender*”. O mesmo autor considera que “*um aluno que é capaz de reconhecer um problema ou dificuldade e planifica ou*

seleciona ações ou procedimentos específicos, para se confrontar com esse problema, é um aluno que faz um uso estratégico do seu conhecimento” (p. 511).

Ao longo da apresentação e discussão dos dados que temos vindo a realizar, após a análise de conteúdo às entrevistas, debruçámo-nos sobre a análise da informação retirada das autoavaliações e têm sido revelados a par e passo os maiores desafios que os alunos enfrentaram, na construção do portefólio, a importância de traçarem os seus objetivos e de avaliarem a concretização dos mesmos, reforçando e sustentando estas atuações através de uma vasta revisão da literatura, cuja afluência vai no mesmo sentido.

Importa agora fazer referência aos progressos efetivamente realizados da primeira para a segunda etapa de autoavaliação do portefólio, plasmados nas reflexões dos alunos e que se prendem com o desenvolvimento das competências ao nível do saber pensar, escrever, planear, do saber resolver problemas de forma autónoma, do aprender a aprender e de ser empreendedor do seu próprio conhecimento.

Após a experiência dos alunos em termos de portefólio foi-lhe colocada uma questão sobre tipos de avaliação, ou seja, se preferiam ser avaliados por testes (como estavam habituados) ou através do portefólio. A preferência dos alunos foi maioritária em relação ao portefólio, pois este permite aprender mais e é uma forma de combater a preguiça. O contributo do portefólio nas aprendizagens dos alunos tem vindo a ser estudado e valorizado por vários autores (Domingos Fernandes, 2006; Pinto, 2006; Silva, 2006; Bernardes e Miranda, 2017; Veiga, 2018).

O portefólio e as aprendizagens na perspetiva do professor

Apesar dos alunos reconhecerem os contributos do portefólio para as aprendizagens é necessário verificar se essa impressão é ou não efetiva. Para tal, seleccionámos dois textos de cada aluno, num total de quatro alunos do quinto ano, selecionados, como já foi referido, por apresentarem dificuldades nesta área do conhecimento. O primeiro texto foi escrito no início do ano letivo e o segundo foi redigido no terceiro período.

Posto isto, vamos agora analisar o progresso ao nível da expressão escrita através da análise comparativa das duas produções de quatro alunos do 5º ano. Estamos agora no segundo eixo de análise cujas categorias a considerar se apresentam no quadro 7 e têm como referência os critérios definidos no grupo de português, para avaliar a produção escrita.

Lição 120

26-4-2018

Expressão escrita

O meu príncipe perfeito

O meu príncipe perfeito tinha que ser bom, bonito, ter um coração puro, honesto e leal. De pele clara, trazia na mão uma rosa muito brilhante e cheirosa.

Usava uma camisola branca decorada a cizento escura e preto à frente. Por cima uma capa vermelha com detalhes amarelos nos ombros, que pareciam dourados. As calças eram pretas e luminosas, as botas também pretas com uns botões cizentos, tão brilhantes como prata.

Os seus olhos verdes claros, nariz fininho e o queixo "bicudo". Os seus cabelos eram castanhos claros, curtos, bonitos e macios, de pele clara.

A partir da observação das produções 1 e 2, do aluno A, e tendo em conta os referenciais de análise, verifica-se que no primeiro texto teve dificuldade em respeitar as características do tipo de texto, uma vez que não fez um diálogo; desenvolve pouco as ideias e não delimita parágrafos. No entanto, o maior obstáculo foi mesmo a ortografia, uma vez que os erros ortográficos abundam.

No segundo texto já respeita a estrutura, o tema e o tipo de texto, dado que realiza, um texto descritivo, como tinha sido pedido e utiliza o pretérito imperfeito (o tempo da descrição); também organiza e desenvolve as ideias de forma articulada, adotando uma panorâmica descritiva do geral para o particular ("O meu príncipe perfeito tinha que ser bom, bonito, ter um coração puro, honesto e leal"); melhorou bastante ao nível da ortografia, embora ainda manifeste alguma insegurança ("cizento", "príncipe"); delimita parágrafos e revela criatividade, utilizando um discurso próximo da linguagem cuidada, com recurso à comparação ("detalhes amarelos nos ombros que pareciam dourados").

Verifica-se, assim, uma grande evolução no conhecimento dos mecanismos da expressão escrita, do primeiro para o segundo texto.

Expressão Escrita Título: Conversa entre Tomás e Júlia

Um pouco envergonhada, Tomás olhou para a Júlia. Então, ela perguntou ^{-ihé} se ele percorreu muitas Países, então ele disse:

- Lima, percorri muitos países.

A Júlia perguntou: Já percorrestes florestas, praias, desertos...?

- Lima, já percorri mais ou menos isso tudo.
- Kikes-te muito tempo sozinho, Júlia?
- Lima, Tomás

A professora chegou e a conversa acabou

O gato e a lua

Eu estava num telhado vermelho salpicado de gotículas de água brilhantes, naquela noite escura e fria sentia-me sozinho e triste. Ela apareceu e iluminou tudo. Ela era branca e brilhante, tinha um toque de egoísta no seu rosto reluzente.

Falámos em coro, os dois e dissemos:

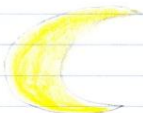
- Que bela surpresa! fico contente por te ver!

Depois eu perguntei por que motivo tinhas demorado tanto e ela disse que estava envergonhada.

- Reparei que estavas sempre a olhar para mim e isso deixava-me constrangida - disse a lua.

- Se for preciso atravessaria mares para estar a olhar para ti! - disse eu. E ela nesse momento corou.

Senti-me mais aliviado e feliz por a minha conversa ter valido a pena.



11/4/2018



Quadro 8 – Análise dos textos 1 e 2

Aluno B		
Critérios	Texto 1	Texto 2
Respeita a estrutura / tema e as características do tipo de texto	Não respeita.	Respeita a estrutura, o tema e as características do tipo de texto.
Organiza e desenvolve as ideias	Organiza com dificuldade e não desenvolve as ideias.	Organiza e desenvolve as ideias, de forma estruturada, mobilizando conhecimentos sobre recursos expressivos.
Escreve corretamente sem erros ortográficos	Escreve com muitos erros ortográficos.	Escreve quase sem erros.
Pontua corretamente e delimita parágrafos	Não pontua corretamente e não delimita parágrafos.	Já revela progressos na utilização da pontuação e já delimita parágrafos.

A partir da observação dos textos 1 e 2, do aluno B, constata-se que, à semelhança do aluno A, no primeiro, teve alguma dificuldade em respeitar as características do tipo de texto, uma vez que se pretendia a elaboração de um diálogo, também desenvolveu pouco as ideias e não delimitou parágrafos. O maior constrangimento também foi escrever sem erros ortográficos. Nesta sequência, podemos exemplificar com algumas palavras escritas no texto de forma incorreta como “percorreu” escrito com “u” em vez de “percorreu”; “vives-te” em vez de “viveste”; “converssa” com dois “s” em vez de “conversa”.

Como se pode constatar, observando o texto 2, o aluno B também já respeita a estrutura, o tema e o tipo de texto, dado que realiza, um texto narrativo, como tinha sido pedido; também organiza e desenvolve as ideias de forma articulada, escreve de forma mais fluente, registrando apenas alguns erros de ortografia; delimita parágrafos, expressa-se de forma cuidada, utilizando recursos expressivos, como a dupla adjetivação: “Ela era branca e brilhante...”, “Senti-me mais aliviado e feliz...”. Revelou progressos significativos.

Férias de Natal

Nas minhas férias de Natal eu ajudei a minha mãe a fazer o jantar e a preparar a mesa. ^{depois} sentámo-nos à mesa e começámos a comer. ^{no fim} depois, abri as minhas prendas e sentámo-nos no sofá a ver um filme.

No dia seguinte fui (à) casa da minha avó e fomos dar um passeio.

Lição nº 63 5/1/2018

A amizade

No vídeo que vimos, duas amigas decidem fazer um documentário sobre a amizade consultando alguns colegas da sua escola.

A amizade é um sentimento que nos liga a alguém. Existem 3 tipos de amizades: superficiais, profundas ou pessoais e ocasionais.

A amizade é ajudar os amigos no que precisarem. A amizade baseia-se na confiança e na lealdade.

A confiança é a base da amizade e é uma estrada com dois sentidos, ou seja, se queremos que confiem em nós também temos de ser dignos de confiança. A lealdade é estar ao lado dos amigos e ser fieis, mas se um amigo nos quiser levar para maus caminhos não devemos aceitar, ou seja, não devemos fazer algo ilegal só porque outro amigo quer.

A confiança é muito importante para a amizade, para podermos partilhar com os amigos os nossos segredos. Se um amigo trair a nossa confiança, isso pode estragar uma amizade, porque perdemos a confiança na pessoa que divulgou os nossos segredos.

5/6/2018

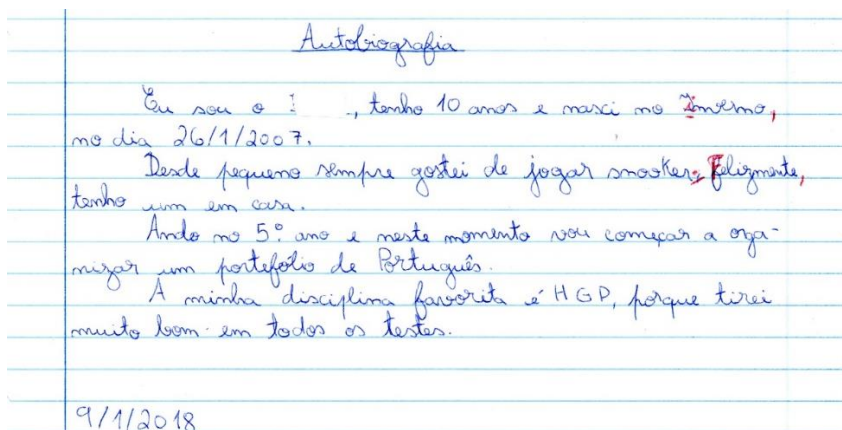
Quadro 9 – Análise dos textos 1 e 2

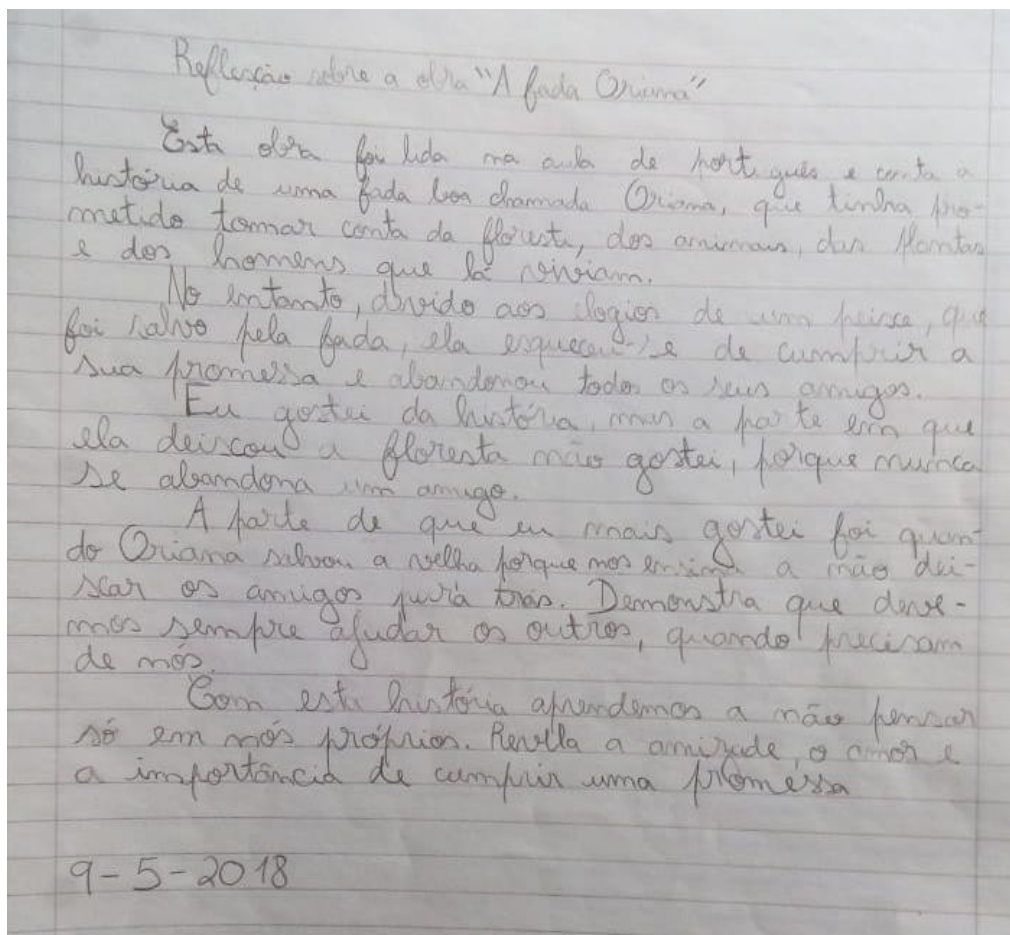
Aluno C		
CrITÉRIOS	Texto 1	Texto 2
Respeita a estrutura / tema e as características do tipo de texto	Respeita parcialmente a estrutura, o tema e as características do tipo de texto.	Respeita a estrutura, o tema e as características do tipo de texto.
Organiza e desenvolve as ideias	Organiza as ideias com dificuldade e não as desenvolve.	Organiza e desenvolve as ideias, de forma estruturada, revelando uma boa compreensão do assunto apresentado.
Escreve corretamente sem erros ortográficos	Escreve com alguns erros ortográficos.	Escreve quase sem erros e revela conhecimento da estrutura da língua.
Pontua corretamente e delimita parágrafos	Pontua com algumas dificuldades e não delimita parágrafos.	Já revela progressos na utilização da pontuação e já delimita parágrafos.

A partir da análise efetuada aos textos do aluno C, verifica-se que, no primeiro caso, embora respeite parcialmente as características do tipo de texto, desenvolve pouco as ideias e não delimita parágrafos, deixando transparecer algum constrangimento em se expressar por escrito e em expor e desenvolver as suas ideias.

No segundo texto não só respeita a estrutura, o tema e o tipo de texto, mas também organiza e desenvolve as representações mentais de forma articulada, conseguindo transmitir de forma fiel as ideias apresentadas no vídeo que viram, para a elaboração do texto, sobre o tema da amizade. Melhorou bastante ao nível da ortografia, revelando apenas pequenas falhas; delimita parágrafos (apenas se esqueceu de um) e revela criatividade, utilizando um discurso fluente e um conhecimento mais aprofundado dos mecanismos da expressão escrita.

Aluno D – Texto 1





Quadro 10 – Critérios de análise dos textos

Aluno D		
Critérios	Texto 1	Texto 2
Respeita a estrutura / tema e as características do tipo de texto	Respeita parcialmente a estrutura, o tema e as características do tipo de texto.	Respeita a estrutura, o tema e as características do tipo de texto. Reflete sobre a obra estudada e dá a sua opinião.
Organiza e desenvolve as ideias	Organiza as ideias, mas não as desenvolve devido à preguiça.	Organiza e desenvolve as ideias, de forma estruturada, revelando uma boa compreensão da obra estudada e manifestando a sua opinião de forma coerente e clara e ajustada.
Escreve corretamente sem erros ortográficos	Escreve com alguns erros ortográficos.	Escreve quase sem erros e revela conhecimento da estrutura da língua.
Pontua corretamente e delimita parágrafos	Embora delimite parágrafos, revela insegurança no uso da pontuação.	Revela progressos na utilização da pontuação.

No primeiro texto, o aluno D, “por preguiça”, (como ele próprio refere na autoavaliação da primeira etapa do portefólio), não respeita, na sua totalidade, as características do tipo de texto, uma vez que não realiza a autobiografia de acordo com as indicações dadas: escreve apenas o primeiro nome, não identifica os progenitores, o registo da data de nascimento não é feito por extenso e desenvolve pouco as ideias. No entanto, delimita parágrafos e dá poucos erros ortográficos, o que também se fica a dever ao facto de se tratar de um texto pequeno.

No segundo texto, ultrapassou a preguiça de escrever; já respeita a estrutura, o tema e o tipo de texto, dado que realiza, uma reflexão respeitando as orientações dadas; também organiza e desenvolve as ideias de forma articulada, adotando uma postura crítico-reflexiva sobre o assunto do texto, sobre o qual se pronuncia, utilizando um discurso claro, coerente e informado, fruto do treino realizado ao longo da implementação da estratégia do portefólio; também pontua corretamente e delimita parágrafos.

A apropriação pelos alunos dos mecanismos da escrita é complexa, mas fundamental. *“O papel do professor consiste em reduzir a complexidade da tarefa e proporcionar estratégias que, de acordo com a idade e as capacidades dos alunos, lhes permitam escrever com êxito”* (Niza, Segura & Mota, 2010:21). Os mesmos autores defendem que *“só com muita experimentação, as crianças, os adolescentes e muitos adultos podem ir dispendo de estratégias adequadas para resolver com êxito as dificuldades que a expressão escrita comporta”* (p.21).

Na sequência da análise documental, passamos agora à análise das reflexões justificativas da escolha do texto número 2 para incluir no portefólio. Importa salientar que, tal como é referido no guião de implementação da estratégia do portefólio, distribuído aos alunos, para cada trabalho que colocavam no portefólio tinham que realizar uma reflexão.

Desta forma, como os primeiros textos foram realizados no primeiro período, antes de se introduzir a estratégia do portefólio, as reflexões analisadas dizem respeito, apenas, ao texto número 2 e têm como referencial as categorias contempladas no quadro 11.

Quadro 11 – Justificações da escolha dos textos para o portefólio

Gosto pessoal	Superação dos pontos fracos	Desafio ultrapassado	Ilustra a concretização dos objetivos	Demonstrativo dos progressos ao nível da escrita
“Gostei muito de realizar o texto”.	“foi o meu melhor texto”; “consegui desenvolver as ideias e escrever sem erros”	“consegui ser clara e mais expressiva”;	“mostra que eu consegui alcançar os objetivos que tinha traçado”	“mostra os meus progressos ao nível da escrita”

A partir da interpretação dos dados presentes no quadro 11, ficamos a conhecer as razões justificativas que os alunos invocam ao decidirem selecionar os textos para os colocarem no portefólio. Verificamos, assim, que a tónica incide nos progressos realizados e nos desafios ultrapassados, tendo os quatro alunos feito alusão a estas duas razões.

Considerámos pertinente abordar mais este eixo de análise, para tornar mais sólido e esclarecedor este nosso estudo, que tem vindo a ser complementado de significações importantes, não só no âmbito das perceções dos alunos sobre a construção do portefólio, mas também das noções construídas, enquanto professora, a partir da análise comparativa dos textos.

A análise às reflexões vem corroborar a importância que os alunos atribuíram ao portefólio, quando foram entrevistados e quando fizeram a autoavaliação, revelando-se um complemento importante para ilustrar os progressos realizados ao nível da escrita, dado que, os discentes, se revelam conscienciosos dos desafios ultrapassados com a ajuda do portefólio.

O uso do Portefólio no plano institucional

As notas marcam simbolicamente o que os alunos sabem ou não. São como fotografias do saber dos alunos para consumo social. Em muitas escolas ensina-se para a avaliação, contudo, com este trabalho quisemos ensinar para que os alunos aprendam, na convicção de que, se aprenderem, serão muito mais capazes de ter sucesso nos momentos de avaliação formal. Assim, fomos também analisar os resultados formais destes 4 alunos e perceber se houve ou não evolução nos momentos de avaliação, ou seja, nas percentagens e nos níveis atribuídos, no primeiro e no terceiro períodos.

Assim, verificou-se que estes alunos colmataram as dificuldades no âmbito da escrita, um domínio deficitário para os quatro selecionados, o que permitiu, por um lado, melhorar a qualidade das aprendizagens e, por outro, subir de nível nas notas atribuídas, no final do terceiro período.

Ou seja, destes quatro alunos, um estava na casa dos cinquenta por cento (tinha 54), no primeiro período, com nível 3, era muito preguiçoso, não gostava de escrever e tinha dificuldades neste domínio, tendo passado, para 74 por cento, nível 4, no terceiro período; outro, passou de 67, para 80 e os outros dois alunos, embora fossem empenhados e trabalhadores, tinham muitas dificuldades ao nível da escrita, tendo passado de 70 por cento para 85.

Verificou-se, assim, que os dois primeiros alunos alteraram o nível, de 3 para 4 e os outros dois, embora se tenham mantido no mesmo nível, melhoraram a qualidade das aprendizagens e, por conseguinte, a qualidade do sucesso.

A partir das várias dimensões de análise efetuadas verifica-se que os alunos, ao experimentarem uma forma alternativa de avaliação através do portefólio, lhe atribuem muita importância quer no seu uso, apesar do reconhecimento das dificuldades, quer no seu impacto ao nível das aprendizagens.

Por outro lado, aquando do segundo eixo de análise - O portefólio e as aprendizagens na perspetiva do professor – foi possível confirmar os progressos realizados e invocados pelos alunos, no desenvolvimento de todo o processo, cuja análise dos documentos recolhidos clarifica as suas perceções e significações construídas em torno da estratégia do portefólio.

Para além disso, do ponto de institucional emergiram os progressos nas avaliações formais atribuídas no final do ano letivo.

A concluir, podemos dizer que foi possível desenvolver esta prática inovadora num contexto institucional oficialmente, muito marcado ainda, por formas de avaliação mais tradicionais.

4. CONCLUSÕES

Dar resposta à grande diversidade de alunos que frequentam as nossas escolas, traçando caminhos que visem a equidade é um grande desafio para a escola atual, constituindo-se como uma dimensão importante com a qual as direções das escolas têm de se confrontar, perspetivando políticas para a sua implementação, apoiando e promovendo práticas que possam ser o garante dessa equidade.

Ora, como defende Santos (2009:52) “*A diferenciação pedagógica constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à diversidade de alunos que frequentam a escola atual*”.

Trata-se de estratégias que têm por base a equidade e que, como tal, contribuem para maximizar a motivação dos alunos, melhorar o seu desempenho e contribuir para um incremento da qualidade do ensino.

É nesta perspetiva que se enquadra este estudo, que procurou aprofundar e compreender as vantagens da utilização da avaliação formativa através do uso do portefólio e o seu contributo no respeito pela diversidade do tecido social escolar, contribuindo para que todos os alunos aprendam.

Com este estudo foi possível perceber que o uso do portefólio e a avaliação formativa inerente a esta forma de trabalhar, maximizam as aprendizagens dos alunos, ajudando-os a desenvolver competências cognitivas, ou seja, a pensar sobre a sua forma de aprender, a desenvolver o sentido crítico, a tomar iniciativa e a serem autónomos. Como defende Senna (2015) a criança não pode apenas decorar conceitos ou receber informações do professor, tem que desenvolver um pensamento crítico e um raciocínio lógico aguçado, a capacidade de inovar, de ser criativa, flexível e de resolver problemas.

Esta linha de pensamento revela a concretização dos objetivos que se pretendiam alcançar com a estratégia do portefólio: promover a prática de uma avaliação para as aprendizagens e para a inclusão; desenvolver processos de aprendizagem diversos que visem aprender a aprender, na ótica da construção dinâmica do portefólio; dar oportunidade a todos e a cada aluno de aprender, tendo por base uma avaliação formativa; promover em cada discente o desenvolvimento de estratégias metacognitivas; ajudar os alunos a desenvolver o seu próprio

percurso de aprendizagem; desenvolver em cada aluno a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico.

Assim, este trabalho demonstrou que é possível desenvolver estratégias inovadoras em sala de aula, uma dimensão importante da direção de uma escola. Veiga (2018) também concorda com estes pressupostos, quando defende que a escola tem que formar para o amanhã, promovendo o gosto pelo aprender, desenvolvendo a criatividade, a capacidade de resolver problemas, a autoestima, o locus de controlo interno positivo, ou seja, a perceção de capacidades para o sucesso através do esforço, tem de promover o espírito empreendedor, quer nos alunos, quer nos professores.

No plano empírico foi possível observar e comprovar o progresso dos alunos ao nível da expressão escrita, um meio essencial na expressão do pensamento e nas aprendizagens escolares. Constatou-se que a estratégia do portefólio desenvolveu a autonomia, ensinou os alunos a pensar e criou hábitos de reflexão.

Como a autonomia não nasce com as pessoas, nem se desenvolve de repente, é importante que a escola crie condições pedagógicas e institucionais para a promoção do seu desenvolvimento, pois isto só é possível se estas práticas não forem proibidas no seu seio (Perrenoud, 2001).

Este percurso foi notório ao longo do trabalho com o portefólio e os alunos revelaram-se conscienciosos dos desafios enfrentados, das dificuldades vencidas e dos progressos alcançados. Esta estratégia manteve os discentes continuamente embrenhados no desenvolvimento de outras estratégias personalizadas para desenvolver a metacognição, ou seja, a capacidade de refletir sobre a sua forma de pensar e de conhecer a sua forma de aprender, contribuindo para potenciar o desenvolvimento de competências a vários níveis.

Comprovou-se que a prática da realização de reflexões ajuda os alunos a aperfeiçoarem as suas competências de escrita, contribui para o desenvolvimento do espírito crítico, para a sistematização de conhecimentos, para o aperfeiçoamento da caligrafia, a estruturação do pensamento e para colmatar lacunas noutros domínios, sobretudo nos casos de alunos com mais dificuldades (Veiga, 2018).

Verificou-se também, no âmbito do estudo realizado, que os alunos preferem ser avaliados através do portefólio, o que vai ao encontro da visão de Maestro (2010:133), quando diz que *“não se deve decidir o que ensinar e avaliar olhando o passado, o que se espera que os*

estudantes tenham aprendido, mas olhando o futuro: com que êxito podem extrapolar o que aprenderam e aplicar os seus conhecimentos e capacidades em novos contextos”.

O facto de terem auscultado os alunos relativamente ao tipo de avaliação preferida, contemplando duas possibilidades: a avaliação para as aprendizagens, através do portefólio e a avaliação das aprendizagens, com a realização de testes, e tendo em conta a revisão da literatura, poderá ser um aspeto inovador e interessante de que se reveste o presente estudo.

Ser em simultâneo professora e investigadora poderá ser ao mesmo tempo uma limitação e uma vantagem. Limitação pela dificuldade de distanciamento na análise das significações dos alunos; vantagem porque essas significações são construídas diariamente numa investigação sistemática, tendo por base a observação participante, a entrevista e a análise documental.

Desenvolver este estudo, fruto de uma prática inovadora, foi, sem dúvida um grande desafio, enquanto professora, empreendedora da sua própria formação, no âmbito da Gestão e Administração de Escolas, pois, para desenvolver as competências plasmadas no perfil dos alunos para o Século XXI, novos desafios emergem no horizonte da escola atual, para os diretores escolares.

Um líder de uma organização escolar deve ser um multiplicador de talentos, deve desenvolver ao máximo o potencial de todos os agentes educativos. Deve promover a prática de estratégias inovadoras em sala de aula, que procurem responder aos desafios dos novos tempos, formando cidadãos que saibam pensar de forma crítica e construtiva, que saibam resolver problemas, que saibam ser empreendedores do seu próprio conhecimento, por forma a desenvolver as competências necessárias para intervir com sucesso na sociedade do século XXI.

Um líder de uma organização escolar deve liderar com alma. Para Chopra (2011), “*liderar com alma significa expandir a sua consciência de maneira a satisfazer as necessidades dos outros*” (p. 66). Uma prática inovadora na sala de aula pode ajudar os alunos a satisfazer as suas necessidades: necessidade de fazer diferente, de desafiar as suas capacidades, de ir mais além do que ter uma atitude passiva numa sala de aula tradicional, necessidade de desenvolver o seu potencial criativo e empreendedor, para ser diferente e fazer a diferença.

A escola atual tem que dar resposta a inúmeros desafios, avaliar para as aprendizagens é um deles, mas será esta uma prática comum a muitas escolas, ou é apenas circunscrito a um

número reduzido? Importa deixar aqui uma sugestão para um futuro projeto de investigação no âmbito do Doutoramento: que escolas utilizam práticas de avaliação formativa tendo por base o portefólio?

Será interessante desenvolver um estudo mais aprofundado sobre esta temática e as suas possibilidades de concretização numa instituição ainda muito marcada pela avaliação sumativa e pelas notas, sempre na mira de uma escola que aprende, onde alunos e professores se colocam na situação de aprendentes, por forma a construir uma visão estratégica partilhada, centrada na qualidade das aprendizagens com base na participação de todos, a partir da ação refletida e avaliada de forma continuada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **ALVES**, Maria Palmira & **KELETE**, Jean-Marie (Orgs. 2011). *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Coleção Educação e Formação. Porto Editora.
- **ALVES**, Mariana Gaio (2003), *Educação e Desenvolvimento: A Inserção Profissional de Diplomados do Ens. Sup. numa Perspetiva Educativa*.
- **ARMSTRONG**, Felicity & **RODRIGUES**, David (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- **BALANCHO**, M^a José & **COELHO**, Filomena (1994). *Motivar os Alunos*. Texto Editora.
- **BARDIN**, Laurence (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70, LDA. Lisboa.
- **BARROSO**, João et al (2000). *O Século da Escola – Entre a Utopia e a Burocracia*, Edições ASA.
- **BEDIN**, Véronique & **FOURNIER**, Martine (2015). *Aprender: O que dizem a Psicologia e as Ciências Cognitivas*. Edições Texto & Grafia, Lda. Lisboa.
- **BERNARDES**, Carla & **MIRANDA** Filipa (2003). *Portefólio – Uma Escola de Competências*. Porto Editora.
- **BOGDAN**, Robert & **BIKLEN**, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- **BOLÍVAR**, António (2003). *Como Melhorar as Escolas: Estratégias e Dinâmicas de Melhoria das Práticas Educativas*. Edições ASA.

- **BUCHA**, Agostinho Inácio (S/D). *Gestão da Escola Empreendedora*. IPS. ESCE.
- **CARDOSO**, Jorge Rio (2013). *O Professor do Futuro*, Clube do Livro.
- **CARDOSO**, Carlos (S/D) – *Gestão Intercultural do Currículo*, Secretaria Entreculturas, Ministério da Educação.
- **CARMO**, Hermano & **FERREIRA**, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- **CAST** (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Consultado no dia 21/10/2018, em:
<https://wvde.state.wv.us/osp/UDL/4.%20Guidelines%202.0.pdf>
- **DOMINGOS FERNANDES** (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. Revista Portuguesa de Educação, 2006, 19(2), pp. 21-50, © 2006, CIEEd - Universidade do Minho.
- **ESTANQUEIRO**, António (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Editorial Presença
- **FORMOSINHO**, João (2000). *Formação de Professores: Aprendizagem Profissional e Ação Docente*. Porto Editora.
- **FORMOSINHO**, João; **MACHADO**, Joaquim & **MESQUITA**, Elza (2015). *Formação Trabalho e Aprendizagem: Tradições e Inovações nas Práticas docentes*. Edições Sílabo.
- **GRAVE-RESENDES**, Lúcia & **SOARES**, Júlia (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- **HENRIQUES**, Alexandre (2017). *Perfil do Aluno? Escola do Século XXI? Mas como é que essa “coisa” funciona?* Consultado no dia 12/10/2018, em
<http://www.comregras.com/perfil-do-aluno-escola-do-seculo-xxi-mas-como-e-que-essa-coisa-funciona/>
- **HERDEIRO**, Rosalinda & **SILVA**, Ana Maria (2014). *As Políticas Educativas e a Motivação dos Professores para o Trabalho Docente*. Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem. International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Braga: CIEC, UMinho
- **LEITE**, Carlinda & **FERNANDES**, Preciosa (2002). *A Avaliação das Aprendizagens dos Alunos*. Edições ASA.
- **MACHADO**, Joaquim (2011). *Pais que Educam, Professores que Amam*. Edições Marcador.
- **MARQUES**, Ramiro (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Plátano.
- **MATIAS**, Maria Cidália (2011). *O portefólio de aprendizagem nas aulas de português e de francês: revisão e aperfeiçoamento de texto. Relatório para obtenção de Grau de Mestre*

em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário. Faculdade de Letras. Universidade do Porto.

- **MAESTRO**, Carmen (2010). Conferência, *Que Currículo para o Século XXI?* 7 de junho de 2010. Sala do Senado. Assembleia da República. Consultado dia 1/11/2018, em:

<https://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CurrSecXXI.pdf>.

- **MEIRINHOS**, Manuel & **OSÓRIO**, António (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EDUSER: revista de educação, Vol 2(2). Inovação, Investigação em Educação, 2010.

- **MELO**, M^a Fabíola (2011). *Currículo e Avaliação: inquietudes e incertezas...* consultado dia 1/11/2018, em:

<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/viewFile/192/180>

- **MIGUÉNS**, Manuel (Coordenação, 2016). *Estado da Educação, 2016*. Conselho Nacional de Educação.

- **MONTAGNER**, Hubert (1998). *Acabar com o Insucesso na Escola*. Horizontes Pedagógicos.

- **MORAES**, Ivan & **COSTA**, Williana (S/D). *Pesquisa Qualitativa em Marketing - Focus Group*. Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia Administração e Contabilidade. Consultado no dia 14/10/2018, em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3391287/mod_resource/content/1/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20Focus%20Group%20Ivan%20e%20Williana.pdf

- **MORIN**, Edgar (1999). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Horizontes Pedagógicos.

- **NIZA**, Ivone; **SEGURA**, Joaquim & **MOTA**, Irene (2010). *Escrita: Guião de Implementação do Novo Programa de Português*. Documento Reservado à Formação.

- **NÓVOA**, António, (2005). *Evidentemente*. Livro e CD-ROM organizados com a colaboração da Biblioteca Nacional.

- **OLIVEIRA-FORMOSINHO**, Júlia & **FORMOSIHO**, João (2017). *Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano*. Consultado no dia 29/10/2018, em:

https://www.researchgate.net/publication/322510552_Pedagogia-em-Participacao_a_documentacao_pedagogica_no_amago_da_instituicao_dos_direitos_da_crianca_no_cotidiano/download

- **PERRENOUD**, Philippe. (2001). *Porquê Construir Competências a partir da Escola?* CRIAP ASA.

- **PASSARUDO**, Joaquim; **CARVALHO**, Luísa & **PANAÇAS**, M. Luísa (2015). *Educação inclusiva e liderança: o papel do diretor de agrupamento de escolas*. Aprender – Revista da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.
- **PIAGET**, Jean (1998). *Pedagogia*, Horizontes Pedagógicos.
- PINTO**, Jorge (2015). *Avaliação em Educação: da Linearidade dos Usos à Complexidade das Práticas*.
- PINTO**, Jorge (S/D). *Portfólio: uma moda ou um processo com potencialidades na Educação/Formação?* Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação
- **PIRES**, Eurico (1995). *Lei de Bases do Sistema Educativo: Apresentação e Comentários*. 2º Edição revista. Edições ASA.
- **POCINHO**, Margarida (2014). *Metodologia de Investigação e Comunicação do Conhecimento Científico*. LIDEL. Lisboa.
- **POSTIC**, Marcel (1995). *Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. Porto Editora.
- **REDER**, Lynne, et all (2011). *Em Causa: Aprender a Aprender*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- **RIBEIRO**, Gabriel (2018). *Novo Manual de Investigação: do Rigor à Originalidade, Como Fazer uma Tese no Século XXI*. Contraponto.
- **RIEF**, Sandra & **HEIMBURGE**, Julie (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. I Volume. Porto Editora.
- **SÁ**, Luzia Lopes Zenha Reis (2001). *Pedagogia Diferenciada: Uma Forma de Aprender a Aprender*. CIAP ASA.
- **SALEMA**, M. H. (1997). *Ensinar e aprender a pensar*. Lisboa: Texto Editora.
- **SANTIAGO**, Paulo (2015). Especialista em Educação da OCDE criticou a "cultura da nota" em Portugal. LUSA. Data: 5/1/2015.
- **SANTIAGO**, Paulo; **DONALSON**, Graham et all (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Consultado dia 22/10/2018, em:

<http://www.oecd.org/education/school/50077677.pdf>
- **SANTOS**, Álvaro (2017). *Escolaridade obrigatória e perfil dos alunos*. Observador, Caderno de Apontamentos, 5/5/2017. Consultado no dia 12/10/2018, em <https://observador.pt/opiniao/escolaridade-obrigatoria-e-perfil-dos-alunos/>
- **SAVATER**, Fernando (1997). *O Valor de Educar*, Lisboa: Editorial Presença.
- **SENNA**, Viviane (2015). *Novo Modelo de Educação para o Século XXI*. Revista digital, Visão de Futuro, de 16/06/2015. Consultada no dia 12/10/2018 em

<https://www.revistadigital.com.br/2015/06/viviane-senna-defende-novo-modelo-de-educacao-para-o-seculo-xxi/>.

- **SILVA**, Raimundo (2012). *A escola enquanto espaço de construção do conhecimento*. Revista Espaço Acadêmico, Nº 139. ISSN_1519-6186.

- **SIM-SIM**, Inês; **DUARTE**, Inês & **FERRAZ**, Maria José (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Colibri Artes Gráficas.

- **TEIXEIRA**, Clarissa; **EHLERS**, Ana Cristina e **SOUZA**, Márcio. (2015). *Educação Fora da Caixa: Tendências para a Educação no Século XXI*. Editora Bookess. Florianópolis.

- **TOMLINSON**, Carol, **ALLAN**, Susan (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*, Edições ASA.

- **UNESCO** (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA. (coord. de Jacques Delors).

- **VEIGA**, Feliciano (coordenador, 2013). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação – Envolvimento dos Alunos na Escola*. CLIMEPSI Editores.

- **VEIGA**, Feliciano (coordenador, 2018). *O Ensino na Escola de Hoje: Teoria, Investigação e Aplicação*. CLIMEPSI Editores.

- **VENÂNCIO**, Isabel & **OTERO**, Agustin (2002). *Eficácia e Qualidade na Escola*. Edições ASA.

- **VIEIRA**, Rui Marques & **VIEIRA**, Celina (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*, Horizontes Pedagógicos

- http://www.ehow.com/facts_5162695_scaffolding-teaching.html;

- <http://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2015/06/05/o-modelo-de-escola-atual-parou-no-seculo-19-diz-viviane-senna.htm>

<http://www.avm.edu.br/monopdf/6/DENISE%20SARAIVA%20SOARES%20BAPTISTA.pdf>

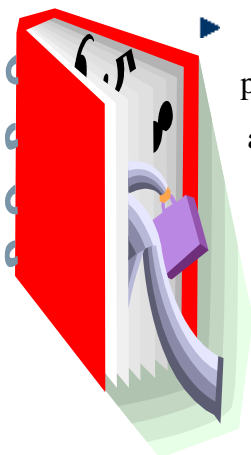
APÊNDICES

APÊNDICE I

Guião da Entrevista em focus group

1. Consideras a estratégia do portefólio...
 - a) muito importante?
 - b) importante?
 - c) pouco importante?
2. Qual o grau de dificuldade que lhe atribuis?
 - a. Muito difícil;
 - b. Um pouco difícil;
 - c) Nada difícil.
 - 2.1 Se optaste pelas opções a, ou b, explica por que motivo consideras esta estratégia difícil.
3. Ajuda-te a desenvolver competências?
 - a) Sim
 - b) Não
 - 3.1 Se respondeste sim, dá exemplos de competências.

O Portefólio – Estratégia que facilita a aprendizagem



▶ O **portefólio** reúne **um conjunto organizado de trabalhos** realizados pelos alunos ao longo de um determinado período de tempo. Possibilita assim uma **visão global do aluno** e da sua **evolução**.

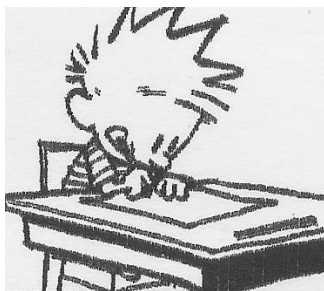
▶ Não pretende reunir todos **os produtos**, mas os **mais significativos**. Desta forma os **pontos fortes** do aluno são **valorizados**.

▶ É um **instrumento de reflexão pessoal** ao serviço da aprendizagem.

▶ É uma forma de estabelecer comunicação entre aluno, professor e encarregado de educação.

Índice do Portefólio

- Autobiografia
- Introdução
- Comentários / Reflexões
- Leituras
- Textos
- Estudo de conteúdos
- Exercícios de sistematização
- Pesquisas
- Outras atividades



Atenção:

É importante não esquecer de que, para cada trabalho que organizas no Portefólio, **deves fazer uma reflexão!**

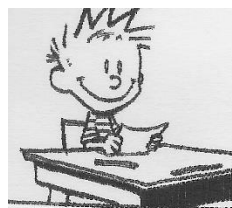
Tópicos para Reflexão



- ▶ Escolhi este trabalho... porque...
- ▶ Esta tarefa ajudou-me a... aprender?
- ▶ Este trabalho enriquece o meu dossier porque...
- ▶ O meu dossier revela progresso porque...

Avaliação do Portefólio

- **Seleção:** Diversidade dos trabalhos;
- **Reflexão:** Qualidade das justificações e comentários escritos;
- **Organização:** Estrutura e organização.



Tomei conhecimento. O encarregado de educação

Data: ____ / ____ / ____