

Avaliação de competências com *portfolio*

Ana Paula Silva

Escola Secundária Daniel Sampaio - Sobreda

A avaliação por *portfolio* é feita com base numa **colecção organizada de trabalhos** produzidos pelo aluno, visando fornecer um registo a médio/longo prazo da evolução do rendimento do aluno e da evolução das suas atitudes. Assim, o *portfolio* permite uma avaliação mais concreta e fiel das competências desenvolvidas pelo aluno, ao longo de um determinado processo, porque inclui para além de testes aos seus conhecimentos de factos, de conceitos, de teorias e de regras, outros elementos, nomeadamente, aqueles que revelam o próprio desenrolar do processo. Por outro lado, como o *portfolio* deve incluir um conjunto variado de realizações dos alunos, permite evidenciar que competências foram efectivamente desenvolvidas pelo aluno e os respectivos níveis de desempenho por ele alcançados.

Embora o *portfolio* possa ser considerado um instrumento de avaliação sumativa, na medida em que é organizado e apresentado no fim de um determinado processo, com vista à certificação das aprendizagens realizadas por um aluno, ele é muito mais do que isso. O *portfolio* é uma metodologia de avaliação que permite operacionalizar a avaliação formativa, contínua e sistemática, consignada na legislação em vigor que regulamenta o desenvolvimento curricular e a avaliação interna, do actual sistema escolar. O *portfolio* permite operacionalizar não só a avaliação formativa, mas também concretizar efectivamente os efeitos de uma avaliação formativa, isto é, “[gerar] medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver.”¹ Assim como permite concretizar os objectivos da avaliação formativa, nomeadamente “a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.”² Os professores colocam frequentemente uma série de questões sobre esta matéria, as quais se tenta responder a seguir.

¹ Despacho Normativo n.º 1/2005, cap. III – Efeitos da Avaliação, art. 52.

² Idem, cap. II – Processo de Avaliação, art. 19.

Em que medida é que o recurso ao *portfolio* permite conciliar o desenvolvimento curricular de programas muitas vezes extensos, recorrendo à utilização de estratégias construtivistas?

Na medida em que exige um trabalho prévio de conceptualização do processo que obriga a uma interpretação do programa a leccionar subordinada à razão de ser (finalidades) do próprio programa – as competências que visa desenvolver nos alunos. Identificadas as competências a desenvolver, devem conceber-se as tarefas e/ou diferentes actividades, nas quais se vão envolver os alunos para que venham a desenvolver essas competências. Esta metodologia de planificação é diferente da conceptualização do desenvolvimento de um programa que parta dos conteúdos programáticos. A diferença consiste fundamentalmente na inversão das prioridades de aprendizagem, não partimos da informação/conhecimento necessária(o) para realizar uma determinada acção, mas da acção que o aluno deve ser capaz de vir a realizar.

Sugere-se assim que se mude de paradigma de escola. Que se mude do paradigma da escola 'transmissora de conhecimentos' para o paradigma da escola 'promotora de competências'. Contrariamente ao que muitas vezes se tem entendido, não se está a negar que a escola deva transmitir conhecimentos, mas que esses conhecimentos devem ser adquiridos pelo aluno de uma forma tal que ele os possa mobilizar facilmente na resolução de problemas concretos. Ora, esta exigência coloca à escola e aos professores um desafio bem maior do que o de apenas transmitir conhecimentos. A melhor forma de responder a esse desafio não é partindo do princípio de que o aluno é uma 'tábua rasa', ao qual se tem que fornecer toda a informação necessária para realizar uma determinada acção, como se ele não conhecesse nada útil para a realizar, mas sim levá-lo primeiro a realizar essa acção, com o objectivo de avaliar exactamente o seu ponto de partida e, depois, conduzi-lo nas aquisições necessárias para desenvolver o mais possível o seu desempenho.

Esta mudança de perspectiva é muito importante porque permite distinguir, no programa, os conteúdos essenciais dos acessórios. Esta distinção entre o essencial e o acessório permite estabelecer um critério de economia de gestão do tempo. Esse critério de economia de gestão do tempo pode passar por definir claramente que tarefas devem ser realizadas em aula, sob a orientação do professor, quais podem ser realizadas autonomamente pelo aluno na aula e fora da aula. As tarefas realizadas autonomamente pelo aluno não se referem apenas à realização de actividades de consolidação, mas à aquisição de novos conhecimentos do programa. Com as competências essenciais desenvolvidas, os alunos estão aptos a construir o seu conhecimento e a expandi-lo, muitas vezes incutindo ao processo de desenvolvimento curricular um ritmo mais

rápido, do que aquele que é conseguido com o desenvolvimento de todos os conteúdos programáticos em aula.

Com as competências e as tarefas identificadas, pode estabelecer-se a 'constituição do *portfolio*', isto é, quais as produções do aluno a coleccionar e incluir no *portfolio*, de modo a evidenciar o desenrolar do processo e os níveis de desempenho alcançados. Relativamente às produções do aluno, deve estabelecer-se qual a sua natureza: obrigatória, facultativa, individual, em grupo, escrita, oral, etc; assim como, a calendarização da entrega das produções para avaliação formativa. O *feedback* dado ao aluno na avaliação formativa vai permitir-lhe investir na construção do conhecimento, quer superando eventuais dificuldades, quer trabalhando para a excelência, visto que o *portfolio* prevê que o aluno reformule as suas realizações até ficar satisfeito com os resultados, obviamente dentro do tempo destinado ao desenrolar do processo.

Como reconhecer a manifestação de uma competência?

Uma competência manifesta-se sempre como uma acção complexa com vista à resolução de um problema concreto. Por exemplo, se se pedir a um aluno que descreva uma figura, para o fazer, ele realiza um conjunto de acções que, embora estejam na base da 'produção textual', não podem ainda ser consideradas como uma manifestação dessa competência. Ao descrever a figura, o aluno mobiliza conhecimentos da estrutura do funcionamento da língua, mas a aplicação desses conhecimentos é realizado de uma forma simples – as frases podem ser simples e curtas, não revelando grande elaboração; a sequência das frases pode ser sincopada, sem grande coerência entre si, etc. O que se lhe pede é um exercício de aplicação. No entanto, se se pedir ao aluno que conte uma história a partir da figura, é-se-lhe colocado um problema. Para resolver esse problema, o aluno terá que realizar um conjunto complexo de acções, do qual resultará também um produto elaborado.

Como avaliar competências com *portfolio*?

O *portfolio* é uma das formas de avaliação que melhor permite avaliar competências. Como se afirmou atrás, o *portfolio* serve para avaliar um processo que se desenrola a médio/longo prazo, no decorrer do qual se vai recolhendo diversas e diferentes produções do aluno, das quais se vai fazendo a avaliação formativa, dando *feedback* ao aluno sobre as suas realizações, permitindo-lhe assim ir desenvolvendo a(s) competência(s) visada(s). Desta forma, o *portfolio* permite avaliar o processo e os produtos. Isto é importante porque, por um lado, qualquer competência precisa de tempo para se desenvolver e, por outro, pode sempre vir a ser mais desenvolvida. O uso do *portfolio* serve também para tornar isso evidente.

Assim, os produtos recolhidos evidenciarão o nível de desempenho do aluno, em momentos diferentes do processo. As produções do aluno, além de diversas, devem ser também diferentes. Como no exemplo referido atrás, da 'produção textual', primeiro pode pedir-se ao aluno um exercício de descrição de uma figura e, posteriormente, que escreva uma história a partir da figura. A resolução desse problema, por parte do aluno, vai implicá-lo mais e totalmente. O desafio não consiste já só em formular um conjunto de frases que traduza a sua percepção de uma determinada figura, para o qual ele vai mobilizar o seu conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua, mas mobilizará também a sua imaginação, a sua afectividade, etc. Dependendo do envolvimento do aluno na elaboração da sua narrativa, este realizará um produto onde se pode verificar não apenas o seu conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua, mas também a sua criatividade, a sua dimensão afectiva, os seus pensamentos mais profundos, etc. Por outro lado, o envolvimento do aluno na execução da tarefa pode mesmo levá-lo a expandir o seu conhecimento da língua, nomeadamente vocabulário, figuras de estilo, etc. que ainda não possuía, para poder exprimir pensamento e sentimentos inerentes ao seu relato da história.

Como simplificar o processo de modo a poder utilizá-lo com mais alunos e mais frequentemente?

O processo pode ser simplificado com a implementação da avaliação criterial. Como atrás se afirmou, quando se parte para o desenvolvimento curricular de um processo que visa o desenvolvimento de competências, primeiro há que identificar quais as competências a desenvolver e, a seguir, quais as tarefas/actividades que o aluno deve realizar para que elas se desenvolvam. As acções realizadas pelo aluno dão-nos os indicadores que nos permitem descrever as competências. Voltemos mais uma vez ao exemplo dado atrás – escrever uma história a partir de uma figura – o que é que o aluno tem que fazer para conseguir realizar o que lhe é pedido? Tem que construir frases que lhe permitem expressar a sua interpretação da figura. Tem que encadear essas frases numa sequência que dê ao seu texto a forma de uma narrativa de acontecimentos. Além da forma narrativa, a sequência tem ainda que produzir uma trama dos acontecimentos, etc. Ora são exactamente estes elementos que devem ser enunciados de forma explícita e clara, para definir, por um lado, a competência em desenvolvimento – em que consiste a 'produção textual', neste caso concreto – e, por outro, para se poder avaliar as acções realizadas pelo aluno e o produto daí resultante. Os elementos enunciados são os 'critérios de evidência da competência', a sua definição é o primeiro passo para a implementação da avaliação criterial; o segundo passo consiste em estabelecer uma

escala numérico-descritiva para avaliar o nível de desempenho revelado pelo aluno. Esta escala deve ser o mais simples possível, isto é, os seus níveis devem ser tão reduzidos quanto possível, para não dificultar a operacionalização da avaliação criterial. Depois, é só construir uma pequena 'grelha de registo/avaliação' que se agrafa ao trabalho do aluno, dando-lhe um *feedback* preciso sobre a sua realização face ao pedido; a escala numérico-descritiva dá-lhe ainda a informação da distância a que se encontra do desejável, em cada um dos parâmetros enunciados. Seguidamente, caberá ao aluno melhorar aquilo que pretender e para o qual tiver tempo.

A partir de que idade é aconselhável a utilização desta ferramenta como apoio pedagógico?

O *portfolio* pode ser utilizado em todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar até à universidade, com os devidos ajustes obviamente. Esta afirmação não resulta de nenhuma posição fundamentalista, mas do conhecimento da realidade adquirido, ao longo da minha prática de formadora, cujas acções têm sido frequentadas por educadores e professores de todos os níveis de ensino.

Como zelar pela objectividade e rigor da avaliação, utilizando uma metodologia tão aberta?

Não é conhecida nenhuma metodologia de avaliação mais objectiva e rigorosa do que esta.

Qual é a metodologia de implementação da avaliação por *portfolio*?

Se o(a) estimado(a) leitor(a) ainda mantém esta questão, será muito bem-vindo(a) às minhas acções de formação sobre o tema!