

INCTE 2019

IV Encontro Internacional de Formação na Docência
4th International Conference on Teacher Education

Livro de Atas Proceedings



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bragança | 3 e 4 de maio | 2019

Livro de Atas

IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)

Proceedings

4th International Conference on Teacher Education (INCTE)

Título: IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas
Edição: Instituto Politécnico de Bragança
Editores: Manuel Vara Pires Instituto Politécnico de Bragança
Cristina Mesquita Instituto Politécnico de Bragança
Rui Pedro Lopes Instituto Politécnico de Bragança
Elisabete Mendes Silva Instituto Politécnico de Bragança
Graça Santos Instituto Politécnico de Bragança
Raquel Patrício Instituto Politécnico de Bragança
Luís Castanheira Instituto Politécnico de Bragança
Ano: 2019
ISBN: 978-972-745-259-0
Handle: <http://hdl.handle.net/10198/15084>

Índice

INCTE 2019 – IV Encontro Internacional de Formação na Docência

Nota de abertura	1
Por e para uma educação para a autonomia	3
<i>Manuel Vara Pires, Cristina Mesquita, Rui Pedro Lopes, Elisabete Mendes Silva, Graça Santos, Raquel Patrício, Luís Castanheira</i>	
Conferências Plenárias	7
Educar para a autonomia: dos equívocos aos desafios	9
<i>Rui Trindade</i>	
The cornerstones of Finnish education system	11
<i>Juha Lahtinen</i>	
Mesa Redonda	17
O perfil do professor à luz do perfil do aluno	19
<i>Carlos Teixeira (moderador)</i> <i>Joana Brocardo, Jorge Ramos do Ó, Susana Gómez Redondo (intervenientes)</i>	
O perfil dos alunos a saída da escolaridade obrigatória e a formação inicial de professores	23
<i>Joana Brocardo</i>	
En busca de docentes y discentes autónomos (y algunas paradojas socio-didácticas)	31
<i>Susana Gómez Redondo</i>	
Currículo e Formação de Educadores e Professores	43
A construção do portefólio no 1.º ciclo do ensino básico	45
<i>Andreia Filipa Teixeira, Ilda Freire-Ribeiro</i>	
Aprendizagem no ensino não-superior português: proposta de um modelo de investigação	55
<i>Pedro Ribeiro Mucharreira, Marina Godinho Antunes, Belmiro Cabrito, Luísa Cerdeira</i>	
Educação para o empreendedorismo em duas regiões transfronteiriças de Portugal e Espanha ..	63
<i>Vitor Gonçalves, Francisco J. García Tartera</i>	
Entre instruir, formar e educar: entendimentos plurais do mandato da profissão docente	71
<i>Luís Gouveia</i>	
Formação contínua de professores e utilização das tecnologias de informação e comunicação	81
<i>Marco Cruzeiro, António Andrade, Joaquim Machado</i>	
Lecionar expressão e educação musical no 1.º ciclo do ensino básico	91
<i>Ana Costa, Maria Cristina Aguiar, João Rocha</i>	
Modelos de integração curricular das tecnologias digitais em contextos de aprendizagem	102
<i>Manuel Meirinhos, Sani de Carvalho Rutz da Silva, Renata da Silva Dessbesel</i>	

A construção do portefólio no 1.º ciclo do ensino básico

Andreia Filipa Teixeira¹, Ilda Freire-Ribeiro¹
afsteixeira95@gmail.com, ilda@ipb.pt

¹*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

Resumo

A introdução de um novo instrumento, de trabalho e de avaliação, na sala de aula, exige tempo para que, crianças e professores se apropriem dos seus reais objetivos e relevância no processo de ensino e aprendizagem. O portefólio, cuja atenção deverá ser orientada para os processos, envolve procedimentos que carecem de disponibilidade, empenho e dedicação de todos os que o elaboram. Entendemos que a sua construção deverá ser amplamente participada, autêntica e valorizada pelas crianças, assumindo o professor o papel de orientador e a criança será a protagonista. Desta forma, passar-se-ia a escutar as crianças, dando-lhes a possibilidade de refletirem sobre as atividades e trabalhos realizados, evidenciando os seus progressos ou retrocessos. O presente artigo surge no âmbito do relatório final de estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico que teve como objetivos recorrer ao portefólio enquanto instrumento de avaliação e compreender o contributo da construção do portefólio para as aprendizagens das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa sala de 2.º ano de escolaridade, com 22 crianças. A metodologia adotada inscreve-se numa abordagem qualitativa e os dados foram recolhidos recorrendo à observação, notas de campo e a *check list* para analisar o conteúdo dos portefólios. Os resultados mostram que a construção deste instrumento deverá ser gradual e progressiva para que as crianças entendam a sua funcionalidade e adquiram responsabilidade e autonomia na sua construção. A análise dos portefólios revela uma visão global do percurso da criança, das experiências e descobertas, bem como do processo de ensino e aprendizagem. Mostra também que ao envolver as crianças no processo de revisão, análise, reflexão e seleção de trabalhos a incluir no seu portefólio adquirem uma maior consciência sobre as suas aprendizagens podendo mais facilmente autoavaliar-se.

Palavras-Chave: portefólio, avaliação, 1.º ciclo do ensino básico, participação das crianças.

Abstract

The introduction of new instrument, work and evaluation, in the classroom, requires time for children and teachers to appropriate their real objectives and relevance in the teaching and learning process. The portfolio, whose attention must be oriented for the process, involves procedures that lack the availability, commitment and dedication of all who prepare it. We believe that its construction must be broadly invested, authentic and valued by children, assuming the teacher is the guiding role and the child will be the protagonist. In this way, we would start listen to the children, giving them the possibility to reflect on their own activities and work, showing their progress or setbacks. The present article appears in the scope of the final report of the master's degree in Early Childhood Education and the 1st Cycle of Basic Education whose objective was to use the portfolio as an evaluation tool and to understand the contribution of the construction of the

portfolio to the children's learning of the 1st Cycle of Basic Education, in a classroom of 2nd year of schooling. The methodology adopted is based on a qualitative approach and the data were collected through participant observation, field notes and analysis grids for portfolios. The results show that the construction of this new element should be gradual and progressive for children to understand its functionality and acquire responsibility and autonomy in its construction. Portfolio analysis reveals an overview of the child's course, experiences and discoveries, as well as the teaching and learning process. It also shows that by involving children in the process of reviewing, analysing, reflecting and selecting work to include in their portfolio they acquire a greater awareness of their learning and can more easily evaluate themselves.

Keywords: portfolio, evaluation, 1st cycle of basic education, children's participation.

1 O portefólio no processo de ensino-aprendizagem

O portefólio, na ótica de Shores e Grace (2001), é “uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspetos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança” (p. 43). Dentro da sala de aula pode ser um instrumento adequado às necessidades e às especificidades de cada criança, pois é o reflexo, específico e particular, do processo de aprendizagem e ainda prepara para a autonomia (Bernardes & Miranda, 2003).

Esta coleção de trabalhos requer organização e planeamento de maneira a proporcionar uma visão, ampla e alargada, das diferentes componentes que potenciem o desenvolvimento de competências e aprendizagens na criança (Valadares & Graça, 1998; Bernardes & Miranda, 2003) no decorrer de um ano letivo. Sublinha-se a ideia que o portefólio é um instrumento que apresenta a criança, o que ela sabe, o que sabe fazer e como fez ao longo do tempo, que tem objetivos que são do seu conhecimento, que exige uma clarificação e negociação prévia dos critérios de avaliação e que estabelece ligações com conhecimentos anteriores.

A seleção criteriosa dos trabalhos, que deverá ser de responsabilidade partilhada, entre criança e professor, deverá ser acompanhada de uma justificação ou reflexão da criança (Santos et al., 2010). Convém sublinhar que o facto de ser uma seleção, e não todo o conjunto dos trabalhos desenvolvidos, faz com que a criança tenha que refletir sobre o que fez e como fez, explicitando o significado que teve para ela aquele trabalho, sobre as diversas experiências de aprendizagem vivenciadas e poderá ainda refletir sobre as suas necessidades e dificuldades. Nesta construção partilhada, a interação entre a criança e o professor é relevante e, nesta interação, a criança pode aprender com os comentários e questões do professor e este tem a possibilidade de conhecer mais detalhadamente a criança, ter acesso às suas opiniões sobre, por exemplo, as propostas de aprendizagem feitas por si (Santos et al., 2010). Nesta parceria para a construção dos portefólios é imprescindível haver uma boa conexão entre o professor e a criança, espaços para negociar, discutir e clarificar alguns aspetos e um clima de ajuda recíproca relembrando-se as finalidades dos trabalhos desenvolvidos. O professor e a criança tornam-se parceiros no caminho da aprendizagem. Por um lado, a criança ganha confiança, vai ficando gradativamente mais autónoma e as suas dúvidas acabam impulsionando o conhecimento. Por outro, o professor atua como mediador no acesso ao saber e na procura de soluções que contribuam para melhorar o desempenho das crianças.

Segundo alguns autores (Bernardes & Miranda, 2003; Parente, 2004; Santos et al., 2010) os portfólios têm vindo, cada vez mais, a ser destacados no âmbito da educação, por educadores e professores, sendo encarados como uma possibilidade de se realizar uma “avaliação (...) ao longo do tempo, autêntica, colaborativa e contextualizada” (Parente, 2004, p. 53). Assim, o portfólio pode ser entendido, também, como uma estratégia de avaliação que apresenta componentes adequadas para a avaliação de crianças mais pequenas, pois possibilita ter acesso a múltiplas fontes de evidências para olhar e documentar o seu processo de aprendizagem. Segundo Shore e Grace (2001) o portfólio pode ser fundamental na avaliação, uma vez que pode realçar a preocupação com o progresso das crianças, em caminhos limitados ou na comparação entre elas, e poderá ser a base para um processo, em evolução e construção, centrado na própria criança, com particularidades muito específicas.

No que concerne à educação de infância, as Orientações Curriculares (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) indicam a construção de portfólios como sendo um exemplo de avaliação das evoluções de cada criança e das aprendizagens, avaliação essa considerada como alternativa às consideradas mais tradicionais. Logo, o portfólio “permite à criança participar no planeamento e avaliação da sua aprendizagem, rever o processo e tomar consciência dos seus progressos” (p. 18). Simão (2005) corrobora a ideia de que a avaliação através de portfólios vai ao encontro da perspectiva de avaliação autêntica que “significa avaliar o desenvolvimento do aluno através das suas atividades diárias em vez de aplicar um instrumento que não faz parte da sua rotina habitual, como os testes standardizados” (p. 86). Assim, para a autora, o que distingue os portfólios de outros instrumentos avaliativos é o facto de se valorizarem todas as etapas, mesmo as inacabadas, os processos de pesquisa e investigação realizados pelas crianças, as suas opiniões e sentimentos despertados pelos assuntos, procedimentos e formas de trabalho. Os portfólios, com intuítos avaliativos, apresentam-se como coleções sistemáticas e intencionais de evidências produzidas pelas crianças e, desta maneira, este instrumento é uma forma de avaliação que envolve professores e crianças, independentemente da idade e do nível de escolaridade, tornando-se estes uma equipa que colabora no processo de avaliação. É também uma forma de envolver efetiva e ativamente as crianças na sua aprendizagem e também na sua avaliação, uma vez que selecionam as produções mais significativas e refletem sobre elas. Assim, as crianças aprendem a valorizar o trabalho, desenvolvem o sentido de participação na sua própria aprendizagem e são encorajadas a fazer uma autoanálise ao refletirem sobre os seus trabalhos. Deste modo, a construção de saberes e competências das crianças implica que tomem consciência do seu processo de aprendizagem e também dos meios e estratégias necessários para agir e para se autoavaliar. Ora, a autoavaliação constitui-se, nesta situação, um fator imprescindível, uma vez que permite às crianças a reflexão sobre o seu empenho e responsabilidade, sobre os critérios de avaliação, sobre os seus desafios, as suas metas e os seus meios para atingir os fins. Ou seja, ajuda as crianças a conquistar a competência de pensar, a capacidade de exercer o controlo das suas ações e também a tomar decisões face às suas aprendizagens.

Os portfólios podem satisfazer os mais básicos propósitos da avaliação, desde: i) determinar o estado e os progressos da criança; ii) informar sobre as estratégias de ensino; iii) fornecer informação para partilhar com outras pessoas que tenham interesse na educação da criança; iv) identificar se a criança necessita de ajuda especial; e v)

ainda ajuda a motivar a criança a promover a sua própria aprendizagem através da reflexão e autoavaliação (Parente, 2004).

1.1 Conteúdos, seleção e interpretação dos portefólios

Segundo Shores e Grace (2001), “abrir um *portfólio* bem feito é como abrir uma arca do tesouro” (p. 45) e, por isso, é importante que, antes de se iniciar a seleção de conteúdos para o portefólio, se faça um esclarecimento dos objetivos e das finalidades do mesmo para que, na altura de seleção dos conteúdos, as crianças saibam ao que têm de dar resposta. Neste sentido, é necessário identificar e tornar explícitos os objetivos (Parente, 2004; Simão, 2005), constituindo-se esta a primeira e mais importante questão, mesmo antes de dar início à construção do portefólio, pois este pode ser desenvolvido de modos muito diversos, com diferentes objetivos e vários formatos. Ora, o conteúdo do portefólio deve ser determinado em função de decisões prévias entre os envolvidos na sua construção, pelo que a seleção dos conteúdos do portefólio deve ser partilhada entre professor e criança, sendo a participação da criança central.

São vários os conteúdos a colocar no portefólio. A criança tem ao seu dispor tudo o que produziu ao longo de algum tempo e na seleção pode haver, entre outros, exemplares de trabalhos, que poderão ser a principal componente do portefólio de avaliação (Shores & Grace, 2001). Os exemplos de trabalhos podem ainda incluir diversos registos escritos, o modo como as crianças interpretam, símbolos e sinais criados pelas crianças, pinturas, desenhos, colagens, recortes, gravações de histórias escutadas e contadas, experiências realizadas, fotografias, entre muitas outras evidências. Ou seja, é necessário que haja referência a trabalhos de todos os tipos e de todas as áreas, uma vez que, o próprio trabalho da criança mostra o crescimento e desenvolvimento da mesma, de uma forma que mais nenhuma forma de avaliação o permite. Parente (2004) refere que a ênfase no processo de seleção deve “acentuar mais a possibilidade de evidenciar mudanças ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento individual do que assegurar que todos os *portfolios* contenham a mesma seleção de informação” (p. 68). Posto isto, o portefólio apresenta-se como um instrumento que reflete o percurso individual de crescimento e desenvolvimento do seu autor, sendo óbvio que os portefólios das crianças não vão ter a mesma coleção de mostras de trabalhos.

Ao analisar frequentemente os materiais que constam no portefólio das crianças, o professor pode verificar os progressos da criança e se estes estão adequadamente documentados em todas as áreas e domínios, e se existem áreas menos ou mais documentadas que outras. Ou seja, a revisão dos portefólios possibilita ao professor a identificação das áreas e domínios em que a criança demonstra maior dificuldade ou que demonstra especial interesse e, com base nisso, planificar de acordo com os interesses e necessidades da criança.

1.2 Porque devemos recorrer ao portefólio?

Inserir o portefólio no processo de ensino-aprendizagem traz, certamente, benefícios quer para a criança, quer para o professor. Fernandes, Neves, Campos, Conceição e Alaiz (1994) apresentam um conjunto de vantagens que se relacionam diretamente com a utilização dos portefólios, entre as quais salientamos: i) contribuição para o “alinhamento” entre o currículo, as metodologias utilizadas e a avaliação, através de uma maior coincidência das tarefas de avaliação com as de aprendizagem, ii) diversificação dos processos e objetos de avaliação, e iii) ênfase no carácter positivo da

avaliação, uma vez que as crianças têm mais possibilidades de mostrar o que sabem e são capazes de fazer o que contribui para melhorar a sua autoestima.

Dentro da diversificação dos processos e objetos de avaliação, os autores supracitados, sublinham a contextualização, efetivando uma maior ligação da avaliação à situação em que se desenvolveu a aprendizagem, evitando realizá-la através de tarefas formais, desligadas do contexto; a reflexão das crianças acerca do seu próprio trabalho; a participação ativa das crianças no processo de avaliação; a identificação dos progressos experimentados e das dificuldades mais características das crianças, dada a natureza longitudinal dos portefólios; e a facilitação do processo de tomada de decisão pelos professores, a todos os níveis, porque ficam a conhecer melhor a forma como o currículo é desenvolvido e as principais características das crianças.

O portefólio tem também vantagens a nível individual na medida em que motiva para as aprendizagens e ao nível grupal, pois como todas as crianças que constituem o grupo são implicadas e envolvidas ativamente no processo de construção e organização dos portefólios, do seu e no dos seus colegas, acabando por desenvolver espírito crítico, capacidade de autoanálise e reflexão, autonomia, sentido de responsabilidade e maneiras diferentes de ver e pensar.

Apesar de todas as vantagens associadas ao uso do portefólio, importa referir um aspeto considerado menos positivo (Gaspar, 2010; Parente, 2004), e que poderá condicionar a sua construção na sala de aula, bem como a pouca adesão ao uso do portefólio – o tempo gasto na sua elaboração. Isto é, o facto de portefólio exigir um trabalho diário e contínuo com as crianças, requer do professor tempo e disponibilidade que, estes, por vezes, consideram não ter. No entanto, são mais as vantagens do uso do portefólio do que os aspetos negativos a ele associados e, por isso, o que poderá levar ao pouco uso do portefólio poderá ser a falta de conhecimentos das vantagens do seu uso.

1.3 A avaliação dos portefólios

Por se tratar de um novo instrumento de avaliação, a avaliação dos portefólios apresenta algumas complexidades (Bernardes, & Miranda, 2003). Importa que se tenha em conta que cada portefólio por ser feito, individualmente, por cada criança, apresenta-se como uma peça única e, portanto, a avaliação dos conteúdos do mesmo deverá ser também um processo individualizado. Para Parente (2004) a avaliação dos portefólios deve “envolver a apreciação das realizações da criança na base das suas áreas fortes e fracas, competências e conhecimentos, progressos realizados ao longo do tempo, oportunidades de aprendizagem, [e] interesses” (p. 79).

Assim, para se fazer a análise do portefólio deverá fazer-se a avaliação dos produtos e dos processos. Ou seja, quando se avaliam produtos verifica-se em que medida a realização de tarefas foi eficaz e se há preocupação da criança com o resultado final. Em contrapartida, quando se tem em vista a avaliação de processos, interessa verificar a forma como cada criança desenvolve a tarefa.

De um modo geral, tal como existem várias formas de construir portefólios, consoante os objetivos, existem também diferentes opiniões e perspetivas sobre a forma de avaliação dos mesmos. Acreditamos que caberá ao professor optar pela estratégia que lhe parecer mais adequada, tendo em consideração os portefólios que construiu com o seu grupo de crianças.

2 Opções metodológicas e contextualização do estudo

Relativamente às opções metodológicas optou-se por uma investigação de natureza qualitativa, pois, segundo Sousa e Baptista (2014), “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores”, cujo tipo de investigação “é indutivo e descritivo” (p. 56). Em todas as investigações se prevê que seja realizada, pelo investigador, uma recolha de dados sobre o assunto em estudo, que tem como objetivo recolher e obter resultados que lhe permita estabelecer conclusões. Para tal, os dados deste estudo foram obtidos através da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com um grupo de 22 crianças do 2.º ano de escolaridade, com 7 e 8 anos, que procurámos envolver no seu processo de avaliação, recorrendo à construção de portefólios. Recorremos à observação, notas de campo, no decorrer da prática, e às *check list* para analisar e interpretar o conteúdo dos portefólios. Construíram-se vinte e dois portefólios e fizemos análise a metade. Importa ainda referir que a construção dos portefólios foi feita em 12 semanas, durante a PES, no ano letivo 2017/2018, e a seleção dos portefólios a analisar foi aleatória.

3 Construção do portefólio com as crianças: análise e interpretação

No decorrer da PES, no 1.º CEB, construímos portefólios com 22 crianças. Um portefólio, único e particular, com cada criança da turma na qual intervimos. O objetivo passava por incluir e envolver as crianças no seu processo de avaliação através do portefólio e tentar compreender o contributo da construção do mesmo para as aprendizagens das crianças.

Por sabermos que as crianças nunca tinham tido contacto com o portefólio, numa aula, logo no início do estágio, começámos por questionar o grupo sobre o que seria um portefólio e demos a possibilidade de se expressarem livremente, tal como se pode verificar no diálogo que se segue:

Professora Estagiária: Sabem-me dizer o que é um portefólio e para que serve?

I.: Nós temos ali [aponta para o armário] os nossos portefólios.

M.: Pois temos, estão ali os de nós todos.

C.: Tem lá dentro [das capas] as nossas fichas.

Com base nas respostas que íamos obtendo, concluímos que o grupo encarava o portefólio como sendo um dossiê, uma capa, que se encontrava num dos armários da sala de aula, onde se guardavam todos os trabalhos que o grupo ia desenvolvendo, nomeadamente fichas de trabalho e de fichas de avaliação. No diálogo procurámos esclarecer as crianças e fizemos a distinção dos conceitos de portefólio e dossiê. Uma criança sugeriu fazer a construção do portefólio recorrendo ao seu dossiê pessoal, pois tinha todos os trabalhos arquivados e foi por aí que começámos.

Esta seleção decorreu em três momentos: coleccionar, selecionar e refletir. O primeiro momento foi sendo feito, ao longo do ano, através do arquivamento de todos os trabalhos da criança num dossiê pessoal. No segundo momento (ver Figura 1), depois de definirmos o objetivo deste novo instrumento, cada criança foi convidada a escolher o que queria colocar no seu portefólio (sem qualquer indicação prévia). Iniciámos a seleção dos materiais para colocar no portefólio consultando o dossiê de cada criança.

No decorrer deste momento observámos o natural entusiasmo das crianças e envolvimento no folhear do dossiê e na verbalização constante sobre o que tinham feito, e como, quando encontravam um trabalho mais do seu agrado. A motivação era evidente e as crianças mostravam interesse em partilhar as suas conquistas com o grupo.

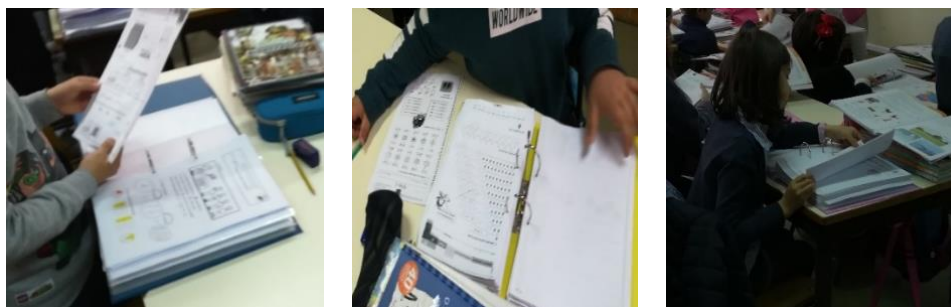


Figura 1: Seleção dos conteúdos para colocar nos portefólios.

Num terceiro momento procurámos que cada criança refletisse sobre a sua escolha (ver Figura 2) e concomitantemente fizesse uma análise geral do portefólio, analisando as justificações e dando um feedback sobre o seu percurso de aprendizagem.

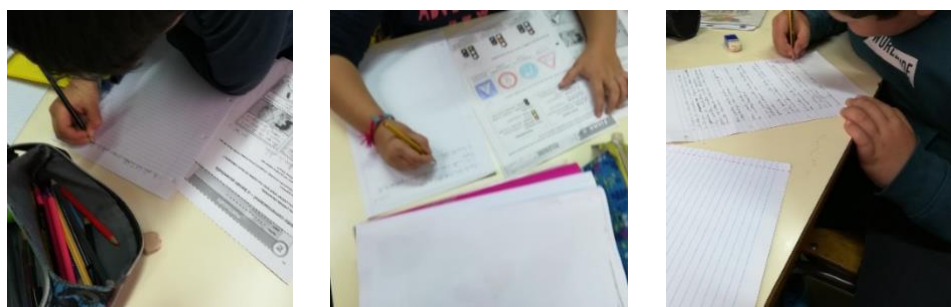


Figura 2: Registo das justificações das escolhas para o portefólio.

Seguidamente apresentamos algumas transcrições das justificações sobre as escolhas das crianças:

- A: Escolhi esta ficha [produção textual] porque gostei de criar esta história.
- A: Gosto deste trabalho [ficha de trabalho de resolução de problemas] porque os problemas têm sempre solução.
- D: Gostei bastante desta ficha [ficha de trabalho de estudo do meio sobre os animais] porque fala de animais e fiz muitas descobertas.
- D: Adorei esta ficha [ficha de trabalho de matemática sobre a tabuada do 6] porque fiz uma ficha espetacular e aprendi muito.

Nas justificações apresentadas podemos verificar que há menção a algumas escolhas baseadas em atividades que, por uma ou outra razão, foram mais significativas para a criança, por exemplo “fiz muitas descobertas” e “aprendi muito”. É também notório que a escolha recaia sobre atividades que a criança mais gostou de fazer e teve sucesso “eu adorei”, “gostei imenso” e salientamos que não houve nenhuma reflexão, ou escolha, de trabalhos com as quais as crianças não se identificavam ou não tinham gostado de realizar. Podemos acrescentar que as escolhas foram ponderadas e significativas, pois

cada criança teve a oportunidade de, entre muitos, decidir, quais os trabalhos que queria incluir no seu portefólio e também no seu processo avaliativo.

Referimos que neste último momento, a autoavaliação das crianças foi muito positiva, como podemos ler nos discursos a seguir apresentados:

A: Eu achei que o portefólio ficou fantástico. Se eu fosse a avaliar o meu portefólio eu dava Muito Bom.

D: Eu adorei fazer este portefólio porque foi divertido escolher fichas em que trabalhei e depois justificar a escolha. Eu acho que mereço Bom.

C: Eu gostei de fazer o portefólio porque achei interessante. E se eu o avaliasse o meu portefólio era Bom.

I: Eu gostei de fazer o portefólio porque pusemos fichas [que] nós adoramos fazer. No fim quando o acabei ficou bonito e organizado. E se eu o avaliasse dava-lhe Muito Bom.

Verificámos que as crianças tinham uma perceção dos trabalhos que fizeram, como fizeram e foi tarefa fácil posicionarem-se face ao seu desempenho no decorrer desses mesmos trabalhos.

Apenas uma criança disse que *Não gostei porque deu muito trabalho... Talvez... Bom*. Achamos relevante comentar este último registo, uma vez que este comentário foi feito por parte de uma criança que ao longo da realização do portefólio, na fase de seleção dos materiais estava muito bem e até observava os seus trabalhos com admiração, porém quando o momento era de justificação, já se manifestava mais irrequieto e mais agitado, pois tentava distrair quem estava à sua volta com observações ou questões que nada tinham a ver com a atividade de seleção e reflexão. Foi um caso isolado, mas que nos leva a refletir sobre a relevância da motivação intrínseca de cada criança no processo de aprendizagem e também de avaliação.

Quando nos debruçamos sobre a análise de cada portefólio, e para que a análise do conteúdo dos portefólios fosse mais rigorosa, construímos uma *check list* para nos auxiliar no registo e objetivação dos dados. Essa grelha foi construída tendo como base uma proposta de Fernandes, Neves, Campos, Conceição e Alaiz (1994) sobre as evidências presentes num portefólio. Essas evidências de aprendizagem, segundo os autores, devem: i) abranger todas as áreas do currículo (ou pelo menos as mais relevantes); ii) ter fontes diversificadas (escritas, orais, visuais); iii) mostrar processos de aprendizagem; e iv) identificar diferentes oportunidades de aprendizagem proporcionadas.

Numa apreciação geral sobre os onze portefólios em análise e tendo em consideração a *check list*, podemos referir que relativamente ao item i) abrangem várias áreas do currículo, porém, verificámos que em nenhum dos portefólios se encontram evidências da área da expressão e educação físico-motora. Todas as outras áreas da matriz curricular do 1.º CEB estão representadas com uma maior incidência da área de matemática e português.

Em relação aos itens ii) tem fontes diversificadas e iii) mostra processos de aprendizagem, podemos indicar que não se verifica a presença de evidências orais. Apenas existem materiais visuais e escritos, sendo a maioria escritos. As fichas de trabalho propostas no decorrer das aulas, ocupam a maior parte destas evidências. Verificámos também, que o número de evidências dos portefólios varia entre os doze e

os vinte e dois trabalhos, tornando claro que cada portfólio é único e que cada criança teve liberdade para o construir de forma pessoal e, por isso mesmo, os portfólios apresentam-se diversificados e diferentes. No que diz respeito às evidências das áreas de estudo do meio e de matemática podemos dizer que são, maioritariamente, fichas de trabalho, resultados de pesquisas e alguns protocolos de atividades práticas. No que refere à área de português já é possível verificar uma maior variedade de trabalhos, uma vez que estão presentes, para além das fichas de trabalhos com interpretação de texto, algumas bandas desenhadas, escrita criativa, produção textual e respetiva ilustração. Ao nível da expressão e educação plástica verificam-se evidências de pintura, no qual eram fornecidos desenhos estereotipados, com ilustrações, para as crianças colorirem e também desenhos variados.

No que concerne ao ponto iv) identificar as diferentes oportunidades de aprendizagem proporcionadas, destacam-se aqui algumas atividades que foram desenvolvidas na PES, nomeadamente a realização de papel reciclado através de jornais e a construção de origamis, que a maioria (10) das crianças selecionou. Destacam-se também os trabalhos em grupo, pesquisas, atividades práticas experimentais e atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mostrando que o que vai para além das aprendizagens da escola se torna motivador e significativo para fazer novas aprendizagens.

Os portfólios analisados, nomeadamente no que refere ao conteúdo, proporcionam uma visão global do percurso da criança, das experiências e descobertas e do processo de ensino e aprendizagem, o que contribuiu para que cada criança, perante os seus trabalhos, pudesse fazer uma autoavaliação mais reflexiva.

4 Considerações finais

Os portfólios têm vindo a ganhar destaque e adesão por parte de professores, sendo encarados como uma possibilidade para realizar uma avaliação elaborada ao longo do tempo, autêntica, colaborativa e contextualizada. No entanto é um instrumento cujo potencial ainda não está totalmente explorado e presente nos contextos educativos, ou seja, o portfólio é ainda encarado como um desafio para os profissionais. O portfólio, e a sua construção partilhada, para além promover o envolvimento das crianças no seu processo de avaliação, atribuindo-lhe um papel ativo, estimula a sua capacidade de apreciar e refletir sobre os trabalhos desenvolvidos ao longo do percurso educativo.

Na sala de aula, a construção deste elemento deverá ser gradual e progressiva para que as crianças entendam a sua funcionalidade e adquiram responsabilidade e autonomia na sua construção. Ao longo de todo o processo de construção dos portfólios verificou-se claramente o envolvimento das crianças nos processos de revisão, seleção, análise e reflexão de trabalhos, isto é, procurámos que interviessem ativamente, desde o momento de consulta do dossiê e seleção dos trabalhos, passando pelo momento de justificação das escolhas e, por fim, na fase de revisão, análise e reflexão.

Desta forma as crianças acabam por participar ativamente nos vários momentos relacionados com o seu processo de aprendizagem, ganham responsabilidade sobre os mesmos, desenvolvem a sua autonomia e sentem-se mais capazes de opinar sobre a sua autoavaliação.

5 Referências

- Bernardes, C., & Miranda, F. B. (2003). *Portefólio: Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. M., & Alaiz, V. (1994). Portfolios: Para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva. In Instituto de Inovação Educacional (Ed.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gaspar, D. M. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: Uso do portfolio como instrumento de avaliação*. Braga: Universidade do Minho.
- Parente, M. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F. L., Varandas, J. M., Moreirinha, O., Dias, P., Dias, S., & Bondoso, T. (Orgs.) (2010). *Avaliar para aprender: Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Shores, E., & Grace, C. (2001). *Manual do portefólio: Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: ARTMED.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Simão, A. M. (2005). O “portfolio” como instrumento na auto-regulação da aprendizagem: Uma experiência no ensino superior pós-graduado. In I. Sá-Chaves (Org.), *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigações, dissertações, teses e relatórios*. Albergaria-a-Velha: PACTOR.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). Desenvolvimento do processo da aprendizagem. In G. Almeida (Coord.), *Avaliando para melhorar a aprendizagem* (pp. 55-134). Amadora: Plátano.