

RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (RVCC): EXPERIÊNCIAS DE CONSTRUÇÃO DE PORTEFÓLIOS REFLEXIVOS

Carla Manuela Navio Dias; Lia Raquel Moreira Oliveira & Maria Palmira Carlos Alves

Universidade do Minho
carla_navio@iol.pt; lia@iep.uminho.pt; palves@iep.uminho.pt

Resumo

Na sequência de um trabalho de investigação (Dias, 2007), procedemos à instalação e disponibilização da plataforma de eportefólio Elgg (open source) e a sessões para sua divulgação, na Escola Secundária Padre Benjamim Salgado (ESPBS). Neste momento, integrado num projecto de doutoramento, desenhamos um estudo para a dinamização da plataforma, em contexto de Educação e Formação de Adultos, cujos objectivos são: compreender e descrever de que modo a utilização do eportefólio pode contribuir, enquanto tecnologia e estratégia de ensino-aprendizagem e de avaliação para a construção dos portefólios reflexivos usados para a avaliação de competências, nos Cursos de Educação e Formação de Adultos e desenvolver o nível de literacia informática, quer dos formadores, quer dos formandos, promovendo uma cultura tecnológica crítica.

Utilizando uma metodologia qualitativa, realizámos, nesta 1ª fase do trabalho, entrevistas semi-estruturadas para um levantamento prévio das experiências desenvolvidas pelos formadores e Profissionais de RVC com os formandos, na construção do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA). A amostra é constituída por 6 formadores e 12 formandos e os dados foram analisados por recurso à análise de conteúdo (Bardin, 1994). Nesta comunicação, analisamos o significado do PRA para os entrevistados, assim como o processo de negociação estabelecido entre formador e formando na sua organização.

Introdução

A investigação em curso pretende compreender e descrever de que modo a utilização do eportefólio pode contribuir, enquanto tecnologia e estratégia de ensino-aprendizagem e avaliação para a construção dos portefólios reflexivos usados nos Cursos de Educação e Formação de Adultos (CEFA).

Este estudo está a ser desenvolvido na Escola Secundária Padre Benjamim Salgado (ESPBS) com formandos e formadores do Centro Novas Oportunidades.

Actualmente, já realizámos, através de entrevistas semi-estruturadas e consulta de documentos (portefólios), um levantamento prévio das experiências desenvolvidas durante o processo de reconhecimento e validação de competências, aquando da construção do portefólio reflexivo de aprendizagens.

Num segundo momento está prevista a dinamização da utilização da plataforma de eportefólios Elgg com um grupo de formadores, promovendo, com estes, sessões de trabalho para definição conjunta das estratégias a adoptar com os formandos, na transição para o eportefólio.

Será analisado o contributo (vantagens/desvantagens) da utilização dos eportefólios do ponto de vista dos formandos (que os construíram) e do ponto de vista dos formadores (que orientaram). O estudo será descritivo e procurará encontrar as generalizações possíveis.

Enquadramento Teórico-Conceptual

De acordo com o Plano Tecnológico, «uma das questões essenciais para a qualificação do mercado de trabalho é o reconhecimento, validação e a certificação de competências, quer pelo reconhecimento e validação das competências formais e não formais adquiridas ao longo da vida, quer pela orientação das pessoas para a formação contínua» (UCPT, 2005, pp. 11-13).

Já em 1994, o grupo de trabalho constituído para “Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem” entendia ser necessário encontrar formas de avaliar as aprendizagens (...) que permitam identificar o desenvolvimento dos alunos ao longo do tempo de forma a torná-los avaliadores conscientes das suas próprias histórias como aprendentes (IIE, 1994).

O portefólio surge «como um instrumento alternativo nesse sentido e o seu uso traduziu-se numa mudança das abordagens quantitativas para as qualitativas na avaliação das aprendizagens» (Alves, 2006, p. 15).

Herman e Winters (1994, *apud* Barret, 2005, p. 3), no seu artigo “Portfolio research: A slim collection”, refere que um portefólio representa uma importante ferramenta de aprendizagem e requer uma complexa forma de pensamento e expressão. Os portefólios são um veículo que permite traçar o retrato de um estudante, o que ele sabe e como está preparado para o fazer, e encorajam os professores e as escolas a centrarem-se na questão: Que estudantes queremos formar?

Tierney (1994, *apud* Bernardes e Miranda, 2003, p. 17) defende que:

os portefólios são colecções sistemáticas feitas pelos alunos e pelos professores. Podem servir de base para examinar o esforço, a melhoria, os processos e o rendimento, assim como para responder às exigências habitualmente feitas por métodos mais formais de avaliação. Através da reflexão sobre as colecções sistemáticas de trabalhos de um aluno, os professores e os alunos podem trabalhar em conjunto, no sentido de compreenderem as forças do aluno, as suas necessidades e os seus progressos.

Barret (2005, pp. 4-5), a partir de uma revisão da literatura, elege duas definições de portefólio: a collection of student work that demonstrates achievement or improvement. The material to be collected and the story to be told can vary greatly as a function of the assessment context (...) a means of communicating about student “growth and development” and “not a form of assessment”;

a purposeful collection of student work that illustrates efforts, progress, and achievement in one or more areas [over time]. The collection must include: student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection.

Segundo a Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio, que regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades «o portefólio reflexivo de aprendizagens é um instrumento no qual se explicitam e organizam as evidências das competências adquiridas ao longo da vida, de modo a permitir a validação das mesmas face aos referenciais constantes do Catálogo Nacional de Qualificações». Ora,

um portefólio digital constitui uma forma de organização do conhecimento suportado por uma estrutura Web. Permite a cada indivíduo construir, organizar, reflectir e demonstrar as suas capacidades e competências ao longo da vida, interagindo colaborativamente e obtendo o feedback das suas experiências e reflexões, no caminho de um crescimento individual e ao mesmo tempo partilhado (Dias, 2007, p. 40).

Ou seja, entendemos que a utilização de eportefólios pode constituir uma mais valia para todo o processo de formação de adultos, nomeadamente para a consciencialização dos seus processos formativos, através de uma perspectiva integrada de avaliação (Alves, 2004).

Enquadramento Metodológico

Na dissertação de Mestrado que levámos a cabo intitulada “O ePortefólio no Ensino Secundário: um estudo descritivo em torno do uso da plataforma Elgg”, procedeu-se à instalação e divulgação de uma plataforma de portefólio digital (Elgg) aos alunos e professores da Escola Secundária Padre Benjamim Salgado (ESPBS) e observou-se o uso que dela foi feito, em situação não obrigatória, durante um período de 4 meses (de Novembro de 2006 a Fevereiro de 2007).

Neste estudo, registaram-se alguns constrangimentos ao nível do acesso à Internet e da destreza tecnológica dos participantes, que considerámos serem temporários dada a penetração acelerada das tecnologias em contexto escolar e social. Contudo, esta investigação funcionou, sobretudo, como uma alavanca de arranque no pensar, utilizar e criar eportefólios na ESPBS.

Após o término da investigação promoveu-se, nesta Escola, uma Acção de Formação Contínua de Professores denominada “Plataforma *Elgg* – Pensar o portefólio digital na disciplina de Matemática”, inserida no Plano de Formação 2007 do Centro de Formação Júlio Brandão, na Área B – A utilização das TIC nos processos ensino/aprendizagem, de modo a permitir a um conjunto de professores de Matemática, pensarem o portefólio/portefólio digital em projectos multidisciplinares e na sua disciplina em concreto (Dias & Oliveira, 2009).

Partindo desta investigação, e confinados ao mesmo contexto físico, a ESPBS, pensamos em como poderia ser trabalhado o conceito de eportefólio e rentabilizado o conhecimento adquirido sobre o assunto, na Educação e Formação de Adultos (EFA) que se desenvolve nesta escola. Sendo intenção da investigação compreender e descrever um processo social, centrado numa escola, com condicionantes específicas, optámos, metodologicamente, pelo estudo de caso dado que «um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas...(e)... em que múltiplas fontes de evidência são usadas (Yin, 1994: 13). Ainda segundo Yin, o estudo de caso «é a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos (contemporary) sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo» (Yin,1994: 9). O estudo de caso além do seu elevado cariz descritivo também permite «...um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outros casos já conhecidos ou com teorias existentes, ajudando a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação» (Ponte, 1994, p. 4).

Objectivos do estudo

A intenção da investigação é, como dissemos, compreender e descrever de que modo a utilização do eportefólio pode contribuir, enquanto tecnologia e estratégia de ensino-aprendizagem e de avaliação para a construção dos portefólios reflexivos usados nos Cursos de Educação e Formação de Adultos para a validação de competências.

Simultaneamente, pretende-se desenvolver o nível de literacia informática quer dos formadores, quer dos formandos, promovendo uma cultura tecnológica crítica.

A finalidade última é encontrar metodologias de acção e boas práticas que possam ser transferíveis para outras situações semelhantes. Neste sentido, definimos a nossa problemática: De que modo a utilização do eportefólio pode contribuir, enquanto tecnologia e estratégia de ensino-aprendizagem e avaliação, para a construção dos portefólios reflexivos usados nos Cursos de Educação e Formação de Adultos e para a melhoria dos processos de RVC?

Daqui resultam os objectivos que passamos a enunciar:

- 1) Realizar um levantamento prévio das experiências desenvolvidas pelos formadores e Profissionais de RVC com os alunos, no processo de reconhecimento e validação de competências, aquando da construção do portefólio reflexivo de aprendizagens;
- 2) Dinamizar a utilização da plataforma de eportefólios Elgg com um grupo de formadores do Centro Novas Oportunidades da ESPBS, promovendo com estes sessões de trabalho para definição conjunta das estratégias a adoptar com os formandos, na transição para o eportefólio no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências;

- 3) Dinamizar a utilização da plataforma Elgg com um grupo de formandos, em estratégia definida com os formadores, e usá-la para a construção do portefólio reflexivo de aprendizagem;
- 4) Analisar e comparar, na medida do possível, as experiências recolhidas no levantamento prévio com as experiências recolhidas durante a utilização da plataforma de eportefólios (Elgg);
- 5) Analisar o contributo (vantagens/desvantagens) da utilização dos eportefólios do ponto de vista dos formandos (que os construíram) e do ponto de vista dos formadores (que os orientaram);
- 6) Contribuir para uma mudança de paradigma de avaliação em contextos formais e não formais de formação.

Fases, instrumentos e técnicas de recolha de dados

Esta investigação será desenvolvida em 5 fases: na 1ª fase, já concluída, pretendíamos conhecer as experiências desenvolvidas pelos formandos e formadores aquando da elaboração do portefólio reflexivo de aprendizagem, assim como o processo de negociação estabelecido entre formador e formando na sua organização; a segunda fase prevê a dinamização da utilização da plataforma de eportefólios Elgg com um grupo de formadores do Centro Novas Oportunidades da ESPBS; na terceira fase, dinamizar-se-á a utilização da plataforma Elgg com um grupo de formandos, em estratégia definida com os formadores e respectivo uso para a construção do portefólio reflexivo de aprendizagem; a fase 4 contempla a análise e comparação das experiências recolhidas no levantamento prévio com as experiências recolhidas durante a utilização da plataforma de eportefólios, através do confronto de práticas, obtido a partir dos dados recolhidos com os instrumentos utilizados até ao momento.

Na última fase, analisar-se-á o contributo (vantagens/desvantagens) da utilização dos eportefólios do ponto de vista dos formadores e dos formandos.

Para a concretização dos objectivos previstos em cada uma das fases foram consideradas diferentes amostras de sujeitos, de um universo estatístico constituído, actualmente, por 240 formandos inscritos nos Cursos EFA Nível Secundário, distribuídos por 7 turmas de certificação escolar, 6 turmas de dupla certificação, e por 40 formadores.

Nesta comunicação, apresentamos os resultados da primeira fase: conhecer as experiências desenvolvidas pelos formandos e formadores aquando da elaboração do portefólio reflexivo de aprendizagem, assim como o processo de negociação estabelecido entre formador e formando na sua organização. Para atingir esta finalidade, realizámos entrevistas semi-estruturadas e procedemos, ainda, à recolha de portefólios em papel elaborados pelos formandos.

Para a realização das entrevistas foram seleccionados 6 formadores, 2 de cada Área de Competência-Chave de Nível Secundário: Sociedade Tecnologia e Ciência; Cidadania e

Profissionalidade; e Comunicação, Língua e Cultura. A selecção dos formadores teve como critério fundamental a sua disponibilidade em participar neste projecto, assumindo um papel de extrema relevância, uma vez que é através destes actores que conseguiremos atingir os objectivos a que nos propomos. Foram indicados 2 formandos por cada um dos 6 formadores envolvidos, de acordo com o desempenho (muitas dificuldades/ poucas dificuldades) que os formandos têm evidenciado. Assim, realizaram-se 18 entrevistas envolvendo 12 formandos e 6 formadores.

Foi explicado aos entrevistados o objectivo do estudo e assegurada a confidencialidade das suas respostas, como aconselham Bogdan e Biklen (1994, p. 135): «no início da entrevista, tenta-se informar, com brevidade, o sujeito do objectivo e garantir (se necessário) que aquilo que será dito na entrevista será tratado confidencialmente».

As entrevistas foram gravadas em registo áudio, com a prévia autorização por parte dos participantes, tendo sido requisitada uma sala na escola para o efeito.

O guião da entrevista, a formadores e formandos, foi construído tendo como objectivo a realização de um levantamento das experiências desenvolvidas pelos formadores e formandos no processo de reconhecimento e validação de competências, aquando da construção do portefólio reflexivo de aprendizagens. Como pode observar-se, na tabela 1, associaram-se objectivos específicos a cada uma das questões por se considerar que «a explicitação dos objectivos de cada uma e de como a informação vai ser tratada tem uma capacidade quase diabólica para forçar os pressupostos implícitos a emergir à superfície e evidenciar eventuais discrepâncias entre os interesses do investigador e as perguntas propostas» (Foddy, 1996, p. 36). O guião, apresentado no quadro 1, foi utilizado para a realização das entrevistas com os formadores. Para as entrevistas com os formandos utilizou-se um guião idêntico, com excepção dos exemplos das questões 12 e 13 que foram dirigidas só aos formadores.

Este guião foi validado a partir de quatro entrevistas prévias, a dois formadores e a dois formandos da escola onde decorre o estudo. Estas pessoas foram escolhidas por não fazerem parte da amostra neste primeiro momento do estudo.

Objectivos	Exemplos de questões
1. Auscultar o significado do conceito PRA para o entrevistado; 2. Analisar as diferenças (nível de proximidade) do conceito entendido pelo entrevistado com a definição de Portefólio (a que é entendida pela literatura).	1. Que concepção tem de portefólio reflexivo de aprendizagem (PRA)?
Entender o processo de negociação estabelecido entre formador e formando na organização do PRA.	2. A elaboração do PRA pelos alunos obedeceu a uma organização específica? Essa organização foi apresentada aos formandos? Como? Assumiu um carácter de obrigatoriedade?
Entender como é realizada a progressão do aluno ao longo da formação.	3. Os critérios para a validação dos domínios de referência, de cada núcleo gerador, foram definidos/negociados com os formandos?
Realizar um paralelismo entre este contexto de formação e outros contextos (ensino regular e ensino profissional)	4. Como são trabalhados os conteúdos neste contexto de formação?
Realizar um levantamento das dificuldades dos formandos	5. Quais foram as maiores dificuldades demonstradas pelos formandos?
Realizar um levantamento das estratégias implementadas para superar as dificuldades observadas.	6. Quais foram as estratégias utilizadas na superação dessas dificuldades?
Realizar um levantamento do modo como os formandos exteriorizam as competências que têm antes e durante o processo de formação.	7. Acha que os formandos conseguem ter a percepção das competências que já possuíam antes de iniciarem a formação e aquelas que vão desenvolvendo ao longo da mesma? De que forma é isso visível?
Entender como foi gerido o processo de demonstração de competências adquiridas pelo aluno ao longo da vida.	8. Os formandos foram adquirindo algumas competências ao longo da vida. Que estratégias foram utilizadas para fazer emergir estas competências?
Entender se os formadores consideram o PRA um instrumento válido neste contexto de formação.	9. Considera o PRA um instrumento adequado a este contexto de formação? Porquê?
Realizar um levantamento de possíveis instrumentos a serem considerados no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.	10. Se não tivesse de utilizar o PRA que instrumento (s) utilizaria para a validação de competências?
1. Entender se o PRA é um instrumento que promove a introspecção e o auto conhecimento; 2. Verificar em que “momentos” da formação foi esta situação visível.	11. Considera que a elaboração do PRA contribuiu para elevar a auto-estima do formando? Porquê?
Realizar um levantamento das experiências dos professores ao nível da utilização do portefólio nas suas aulas.	12. Tem utilizado o PRA na sua prática lectiva?
Realizar um levantamento sobre a participação dos professores em acções de formação subordinadas ao tema Portefólio.	13. Participou em alguma formação sobre a utilização do portefólio em contexto educativo?
Auscultar as vantagens e desvantagens, consideradas pelos formadores, sobre o suporte/formato utilizado na elaboração de um portefólio.	14. Quais são as vantagens e desvantagens que vê no suporte utilizado para a elaboração do portefólio (digital ou em papel)?
1. Auscultar o significado do conceito e portefólio para o entrevistado; 2. Analisar as diferenças (nível de proximidade) do conceito entendido pelo entrevistado com a definição de e portefólio (a que foi adoptada por nós na dissertação de mestrado).	15. O que entende por portefólio digital?

Quadro 1. Momento 1- Guião de entrevista aos formadores e aos formandos.

Caracterização da amostra: formadores

Num universo de 40 formadores foram inquiridas, neste primeiro momento da investigação, 6 formadoras (15% do universo estatístico), com idades compreendidas entre os 28 e os 65 anos. Pertencem a 4 grupos de recrutamento diferentes: Física e Química, Filosofia, Português e

História e 3 têm experiência em Mediação de um Curso de Educação e Formação de Adultos (tabela 1).

Formador	Idade	Grupo de recrutamento/código	Área de competência	Experiência em mediação
A	35	Física e Química (510)	Sociedade, Tecnologia e Ciência (S.T.C)	Não
B	44	Filosofia (410)	Cidadania e Empregabilidade (C.P)	Sim
C	38	Português (300)	Cultura, Língua e Comunicação (C.L.C)	Não
D	28	Física e Química (510)	Sociedade, Tecnologia e Ciência (S.T.C)	Não
E	37	História (400)	Cultura, Língua e Comunicação (C.L.C)	Sim
F	65	História (400)	Cidadania e Empregabilidade (C.P)	Sim

Tabela 1. Fase 1- Caracterização da amostra – Formadores.

Caracterização da amostra: formandos

Os formandos inscritos nos Cursos de Educação e Formação de Nível Secundário, no início do ano lectivo 2008/2009, eram 240. Nesta fase, participaram 12 destes formandos (cerca de 5% do universo estatístico). Metade desta amostra é do sexo feminino e a outra metade do sexo masculino.

Na tabela 2 encontra-se registada a idade, a profissão bem como o nível de escolaridade de cada um dos formandos, antes de ingressarem no Curso EFA Nível Secundário.

Formando	Idade	Profissão	Ano de escolaridade (antes de ingressar num Curso EFA)
A	24	Costureira	9.º ano (ensino regular)
B	26	Electricista	9.º ano (ensino regular)
C	44	Vendedor	9.º ano incompleto (ensino regular)+ Certificação Escolar em EFA-B3 – Nível Básico
D	24	Distribuidor	9.º ano (ensino regular)
E	31	Técnica Operacional	9.º ano (ensino regular)
F	24	Operário (firma de estofos para carros)	8.º ano (ensino regular)+ Certificação Escolar em EFA-B3 – Nível Básico
G	25	Abastecedor	9.º ano (ensino regular)
H	30	Limpezas	Frequentou até ao 11.ºano do Curso Tecnológico de Administração (Ensino Recorrente)
I	53	Técnico de Vendas	8.º ano (ensino regular)+ Certificação Escolar em EFA-B3 – Nível Básico
J	20	Operária Têxtil	9.º ano (ensino regular)
K	37	Coveiro	Certificação Escolar em EFA-B3 – Nível Básico
L	22	Desempregada (trabalhou numa fiação)	9.º ano (ensino regular)

Tabela 2. Fase 1 - Caracterização da amostra – Formandos.

Apresentação e discussão dos resultados

Entrevistas

As entrevistas decorreram entre os meses de Fevereiro e Junho de 2009 e foram agendadas de acordo com a disponibilidade de cada um dos intervenientes (ver tabela 3). Para a marcação das entrevistas com os formandos os formadores assumiram um papel de mediação entre os mesmos e a investigadora. Todos os entrevistados autorizaram a gravação da entrevista em suporte áudio.

As entrevistas com os formadores tiveram uma duração média de 40 minutos e com os formandos a média situou-se nos 20 minutos.

Entrevistado	Data
Formador A e Formador C	19/02/2009
Formador D	27/02/2009
Formador B; Formando A; Formando B	06/03/2009
Formador E; Formando C; Formando D; Formando E; Formando F	12/03/2009
Formando G; Formando H	13/03/2009
Formando I	16/04/2009
Formador F; Formando J; Formando K	21/05/2009
Formando L	17/06/2009

Tabela 3. Momento 1- Calendarização das entrevistas.

Nos objectivos que se traçaram para as entrevistas com os formandos e formadores consideraram-se, à partida, 13 e 15 exemplos de questões, respectivamente. Em seguida, apresenta-se uma análise das respostas dadas pelos sujeitos às duas primeiras questões, com o devido enquadramento e objectivos.

Iniciámos a entrevista com o objectivo de auscultar o significado do conceito portefólio para o entrevistado e de analisar as diferenças (nível de proximidade) do conceito entendido pelo entrevistado com a(s) definição(ões) de portefólio que constam no enquadramento teórico-conceptual desta comunicação. Nesse sentido, perguntamos ao entrevistado qual era a concepção que tinha de portefólio reflexivo de aprendizagem (PRA). As respostas foram transcritas e agrupadas nos quadro 2 e 3.

Concepção de Portefólio	
Formadora A	«Um portefólio é um arquivo de materiais, que contém trabalhos e reflexões sobre os mesmos».
Formadora B	«Um portefólio é um instrumento que contém reflexões elaboradas pelos formandos sobre várias áreas. Está em constante reestruturação, não é estático. É construído ao gosto do formando, contém as suas pesquisas e é realizado sob a orientação do seu mediador. Contudo, às vezes, o aspecto sobrepõe o conteúdo. Um portefólio passa a dossier quando aquele percurso termina. Não pode ser só um armazenamento e funciona como uma pasta

	que me acompanha sempre e está sempre em constante progresso».
Formadora C	«Um portefólio é um meio que permite perceber e observar a evolução de uma pessoa. Não é algo de estaque. Nos Cursos EFA o formando deveria apresentar uma súmula do que está a desenvolver nas três áreas de competência e essas áreas de competências deveriam trabalhar em colaboração estreita. Os referenciais dos Cursos EFA são abertos e abrangentes permitindo uma grande flexibilidade e o entrosamento entre os temas desenvolvidos nas 3 áreas».
Formadora D	«Um portefólio é um documento que não tem uma finalização, é algo construído, que acaba por relatar ou a pessoa evidência lá um conjunto de experiências que foram significativas, e que sendo devidamente contextualizadas, ajudam a registar e a ter a noção daquilo que a pessoa foi aprendendo ao longo da vida (...) de uma forma muito prática para que é que essas experiências serviram e de que forma contribuíram para a valorização da própria pessoa».
Formadora E	«Um portefólio não é um arquivo da informação fornecida mas sim uma reflexão dos trabalhos elaborados nas áreas da formação. É um produto final que resulta da informação dada pelo formador. Requer uma reflexão das aprendizagens adquiridas».
Formadora F	«Tinha muitas dúvidas quanto ao PRA. Uma vez quando assessoriei um colega pude perceber, pelas entrevistas que fez aos formandos e pelo modo como tentava fazer emergir das experiências de cada um o interesse que as mesmas poderiam ter para este contexto de formação, a importância do PRA. Agora que sou mediadora vejo que existe uma dificuldade muito grande em implementar o PRA. Nesse sentido participei, em conjunto com uns colegas, numa pequena formação sobre o que deveria ser o PRA. Deparei-me com algumas contradições. Numa primeira abordagem entendi que todo o material que os formandos produzissem iria para o portefólio e aí o formando tomaria consciência do que teria evoluído (sem obedecer a qualquer ordem). No entanto, no final desta formação, falaram sobre o modo como se deveria avaliar o portefólio, e aí já referiram que para a avaliação deveria considerar-se o modo como estava organizado, se os formandos faziam uma separação por áreas, com separadores (etc). Depois desta formação pude perceber que não existe ainda uma ideia concreta sobre o que deverá ser/conter um portefólio».

Quadro 2. Fase1 - Entrevista aos formadores - Questão 1.

Concepção de Portefólio	
Formando A	«É uma reflexão da nossa evolução. No portefólio devem constar as actividades que desenvolvemos nas áreas de formação».
Formando B	«O portefólio é um documento que nunca está fechado. Que é sempre possível acrescentar e modificar».
Formando C	«O portefólio é um dossier que contem tudo o que nos diz respeito. Onde contamos a nossa história de vida, o que temos de melhor (no meu caso o diploma do Curso EFA – B3 Nível Básico), onde faço uma caracterização de mim próprio. Depois também é a história que nos acompanha a partir de agora com a realização das actividades propostas. E um culminar das nossas experiências com o que desenvolvemos nas diferentes áreas. Neste momento vou arquivando o que vou desenvolvendo mas posso no futuro alterar o que já realizei».

Formando D	«Um portefólio é a imagem do trabalho que vou desenvolvendo nas diferentes áreas de formação. É constituído pelos trabalhos das áreas. Os trabalhos que vamos desenvolvendo já são o resultado de uma pesquisa e reflexão. No final de cada núcleo gerador faço uma auto-avaliação».
Formando E	«Um portefólio contém um pouco da nossa vida. E reflecte o que vamos aprendendo e fazendo nas diferentes áreas.»
Formando F	«Um portefólio é um arquivo dos trabalhos que vou desenvolvendo, para que um dia mais tarde possa ver o que realizei. Estou sempre a acrescentar coisas novas. Tudo o que coloco no portefólio deixo ficar, não volto a reformular. Não faço reflexões no meu portefólio».
Formando G	«Um portefólio funciona como um arquivo da minha evolução ao longo do curso. É um local onde consigo guardar, e aceder quando quiser. Reformulei alguns trabalhos mas nunca retirei o trabalho inicial. Representa a minha evolução».
Formando H	«Um portefólio é um armazenamento dos trabalhos das diferentes áreas. Sempre em constante evolução».
Formando I	«Um portefólio é uma forma de organizar as minhas coisas consoante os meus interesses».
Formando J	«Um portefólio é um arquivo dos trabalhos que vou desenvolvendo. Na realização de alguns trabalhos faço reflexões, no entanto, só as realizo se o formador o sugerir. Existem trabalhos com uma reflexão no final e outros não».
Formando K	«Um portefólio é um dossier onde arquivamos os trabalhos que nos são pedidos em cada tema. Temas que estão relacionados com as nossas experiências de vida. Para a realização dos trabalhos faço pesquisa e reflexões e apresento os trabalhos com uma introdução, um desenvolvimento uma conclusão e a bibliografia».
Formando L	«Um portefólio é um dossier onde coloco as minhas fichas, onde tenho a minha história de vida, onde os professores podem saber se atingi as minhas competências e ver se sei alguma coisa a mais da matéria».

Quadro 3. Fase I - Entrevista aos formandos - Questão 1.

De acordo com as respostas dadas pelas formadoras podemos perceber que o nível de proximidade com a definição de portefólio é diferente. Remetem a definição para o contexto de Educação e Formação de Adultos, que, na generalidade, vai de encontro aos objectivos traçados pela Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio. Entendem o portefólio como «um instrumento no qual se explicitam e organizam as evidências das competências adquiridas ao longo da vida, de modo a permitir a validação das mesmas face aos referenciais constantes do Catálogo Nacional de Qualificações». A formadora F não conseguiu dar uma definição, talvez por ainda não ter conseguido interiorizar, mediante o que lhe têm transmitido, uma ideia concreta do que deverá ser um portefólio. Notam-se assim algumas fragilidades na utilização/concepção do portefólio, neste contexto de formação: por um lado, talvez pela novidade que representa na prática lectiva destas docentes e, por outro, por faltar ainda, devido à sua “curta vida”, uma consolidação deste instrumento em todo o processo.

A ideia dos formandos sobre o portefólio é a que lhes tem sido transmitida pelos formadores. Na generalidade, consideram o portefólio um dossiê em constante construção. Contudo pensamos que essa construção não é vista no sentido de uma aprendizagem progressiva e evolutiva mas como um acrescento aos trabalhos já existentes.

De seguida, perguntámos aos formadores se a elaboração do PRA pelos alunos obedecera a uma organização específica, se essa organização fora apresentada aos formandos e se assumira um carácter de obrigatoriedade, de modo a entendermos o processo de negociação estabelecido entre os formandos e os formadores na organização do PRA.

Os formadores foram unânimes em referir que a primeira abordagem ao PRA foi realizada pelo mediador de cada turma. Além das três Áreas de Competência Chave (Cidadania e Empregabilidade; Sociedade, Tecnologia e Ciência; e Cultura Língua e Comunicação) os formandos têm, em horário próprio e com carga horária específica, a denominada área de PRA. Este espaço é gerido pelo Mediador da turma, que pode ser, ou não, formador da turma. Relativamente à forma como os formandos estão a organizar o seu portefólio pudemos perceber algumas divergências quanto ao modo como o processo está a decorrer. Assim, cada mediador fez uma sessão com a sua turma, referindo o que deveria ser um portefólio, o que deveria conter e deu exemplos de possíveis formas de organização. Segundo alguns formadores não existiu uma obrigatoriedade na forma mas, sim, no conteúdo dos documentos que deveriam estar presentes no portefólio. Como referiu a Formadora B «Os formandos foram informados que existem pontos que devem constar no seu portefólio, mas a ideia é que o portefólio seja um espelho das aprendizagens de um formando logo não poderá ser uniformizado». Já a Formadora E considerou que «a organização do portefólio foi definida pela mediadora. Foi uma organização igual para todos, contudo não existiu o objectivo da uniformização. Pretendeu-se mostrar aos formandos, que se comparam muito entre si, que os trabalhos realizados são todos diferentes, porque todos têm percursos de vida diferentes, e a ideia é que o formando assuma um trabalho com a lógica do “chegar, ver e vencer” que é o mesmo que dizer “identificar, compreender, e reflectir”». A Formadora C acrescentou: «informei os formandos que um portefólio não era algo de estanque, que não deveriam usar separadores para separar as áreas mas sim cruzar as informações das diferentes áreas e produzir um único trabalho mas cheguei à conclusão que não era esse o caminho que iria ser seguido. Então remeti essa tarefa (da organização do portefólio) para o mediador do Curso. Os meus alunos têm o portefólio organizado por áreas pois foi essa a informação que o mediador lhes transmitiu.»

Quando questionámos os formandos sobre esta questão pudemos perceber que não existiu um carácter de obrigatoriedade para a organização do portefólio. Contudo, foram incentivados, pelo mediador da turma, a uma organização que permitisse aos formadores uma consulta célere e

eficaz do memo. O formando B referiu que «os formadores, inicialmente, por ser o primeiro ano, ainda não tinham uma ideia concreta de como deveríamos organizar o nosso portefólio. Contudo, deram algumas ideias de organização que, acopladas às nossas ideias, deram origem ao portefólio. Temos uns princípios básicos que devemos seguir mas existe uma certa margem para a organização. Os portefólios estão idênticos mas também estão ao gosto de cada um».

Na generalidade das respostas, independentemente da organização do portefólio assumir, ou não, um carácter de obrigatoriedade, os formandos têm organizado o seu PRA de modo semelhante, isto é, têm dividido o dossiê com separadores, por áreas de competência. Dentro de cada área fazem uma divisão por núcleo gerador e dentro de cada núcleo por domínios de referência.

Após a realização de um trabalho, o formando arquiva-o no seu portefólio. Os formadores de cada área de competência retiram esses trabalhos do portefólio para avaliação. Após essa avaliação, o trabalho regressa ao portefólio para arquivo. Os portefólios ficam na escola durante o Curso em local reservado para o efeito. Os formandos e formadores têm acesso ao portefólio sempre que desejarem. Após a conclusão deste percurso, o portefólio terá de permanecer na escola durante um período de cinco anos.

Conclusões

Através da realização de 18 entrevistas semi-estruturadas a formandos e formadores da Escola Secundária Padre Benjamim Salgado e da recolha de documentos (portefólios), tentamos perceber como está a decorrer o processo de construção do portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA), pelos formadores e Profissionais de RVC com os alunos, no processo de reconhecimento e validação de competências.

Neste momento, podemos concluir que, para a construção do PRA, em suporte papel, os formadores e mediadores de cada turma definiram algumas linhas orientadoras para a sua construção, incentivando cada formando a dar-lhe um cunho pessoal.

Relativamente à concepção/representação do instrumento portefólio, por parte dos formandos, percebemos que associam a ideia de portefólio à de um dossiê de arquivo. Percebem, na generalidade, que um portefólio é um dossiê em constante construção, não no sentido de uma aprendizagem progressiva e evolutiva mas antes como um acrescento aos trabalhos já existentes. Estes resultados permitem-nos afirmar que, para desenvolver um processo de desenvolvimento curricular numa lógica que visa o desenvolvimento de competências, parece urgente integrar a avaliação nesse processo. Primeiro será conveniente identificar as competências a desenvolver e, a seguir, as tarefas/actividades que o aluno deve realizar para que

elas se desenvolvam. Serão as acções realizadas pelo aluno que fornecerão os indicadores que permitem descrever as competências.

Ora são exactamente estes elementos que devem ser enunciados de forma explícita e clara, para definir, por um lado, a competência em desenvolvimento e, por outro, para se poderem 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.

Referências

- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P. (2006). Portefólios – Utensílios de avaliação e de desenvolvimento de competências. In Lia Raquel Oliveira & Maria Palmira Alves (Eds.) *Aprendizagem Formal e Informal* (pp.15-25). Braga: Universidade do Minho.
- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barret, H. (2005). White Paper - Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement. <http://electronicportfolios.com/reflect/whitepaper.pdf> (10/11/2006).
- Bernardes, C. & Miranda, F. (2003). *Portefólio uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Dias, C. (2007). O ePortefólio no Ensino Secundário: um estudo descritivo em torno do uso da plataforma Elgg. *Dissertação de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho.
- Dias, C. & Oliveira, L. (2009). O ePortefólio no Ensino Básico e Secundário: uma experiência com professores de Matemática, num contexto de formação contínua. In Paulo Dias & António Osório (Orgs.) *VI Conferência Internacional de TIC na Educação Challenges 2009* (pp. 1751-1763). Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, D.; Neves, A.; Campos, C.; Conceição J. & Alaiz, V. (1994). Portfolios: para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva. In IIE (Ed.). *Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, (1), 3-17.
- UCPT-Unidade de Coordenação do Plano Tecnológico (2005). Recursos Humanos – Unidade 4. Plano Tecnológico. Ministério da Educação. http://www.planotecnologico.pt/PT_Doc_DS.htm (17/08/2006).

Yin, R. (1994). *Case Study Research: design and methods* (2.^a ed.). Thousand Oaks. CA: Sage Publications.

Portaria n.º 370/2008. D.R. I Série – N.º 98 (2008-05-21) 2898-2906.

Nota: Este trabalho integra-se no Projecto Colectivo DesignDem2 - Design de Dispositivos de Educação Mediatizada: processos, ambientes e objectos de aprendizagem (PC11-LIII-2008), CIEd.