

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Título: FACES E FALAS DA AVALIAÇÃO UNIVERSITÁRIA; O Portfólio como
recurso mediador da aprendizagem.**

Autor: MARIA LOURDES VIEIRA

Orientador: MARA REGINA LEMES DE SORDI

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
MARIA LOURDES VIEIRA e aprovada pela Comissão Julgadora.

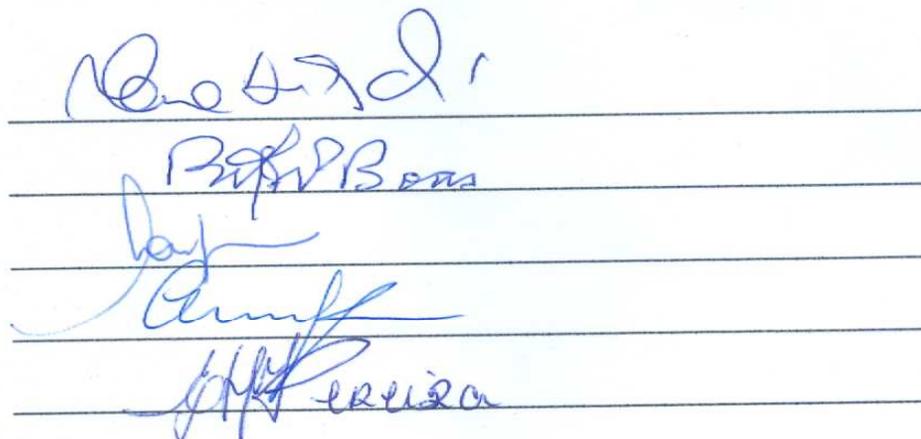
Data: 11/11/2010

Assinatura:



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



Five horizontal lines with handwritten signatures of the jury members.

UNIDADE Fe
Nº CHAMADA _____
T/UNICAMP V673f
V _____
TOMBO BCI 89856
PROC. 16.130.11
C _____ D x
PREÇO R\$ 11,00
DATA 22.2.11
CÓD. TIT. 782251

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

V673f Vieira, Maria Lourdes.
Fases e falas da avaliação de aprendizagem universitária; o portfólio como recurso mediador da aprendizagem / Maria Lourdes Vieira. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador: Mara Regina Lemes De Sordi.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Pedagogia universitária. 2. Aprendizagem – Avaliação. 3. Portfólios. I. Sordi, Mara Regina Lemes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-213/BFE

Título em inglês: Faces and speeches of the assessment in the higher education learning: the portfolio as a learning mediator resource

Keywords: Higher Education Pedagogy; Learning Assessment; Portfolio

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Mara Regina Lemes de Sordi (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Prof^a. Dr^a. Margarida Montejano da Silva

Prof^a. Dr^a. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

Prof^a. Dr^a. Anna Regina Lanner de Moura

Prof^a. Dr^a. Isabel Franchi Cappelletti

Prof^a. Dr^a. Lívia Perasol Bedin

Prof^a. Dr^a. Maria Márcia Sigrist Malavasi

Data da defesa: 11/11/2010

Programa de Pós-Graduação: Educação

e-mail: faylon@terra.com.br

Corrigida ficha catalográfica da aluna



Prof. Dr. Darlo Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

20110916

RESUMO

VIEIRA, Maria Lourdes. **Faces e falas da avaliação da aprendizagem universitária: o Portfólio como recurso mediador da aprendizagem.** 2010. 142f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

Esta pesquisa se insere no contexto da Pedagogia Universitária e centra-se no processo de avaliação da aprendizagem utilizado por professores universitários que optaram pelo Portfólio como recurso mediador da aprendizagem dos estudantes. Busca compreender como estes atores elegem tal recurso e como entendem e avaliam o percurso de aprendizagem dos alunos. A indissociabilidade do ato de ensinar, aprender e avaliar é tomada como referência para o entendimento destas opções. Para a compreensão dessa realidade buscamos apoio na abordagem qualitativa e os recursos utilizados para o recolhimento dos dados foram entrevistas semiestruturadas com professores atuantes em diferentes cursos de graduação de diferentes instituições do ensino superior, entendendo-os sensibilizados com a mudança paradigmática no campo da formação universitária e que na prática tentam implementar o Portfólio. A análise documental de Planos de Ensino e de Portfólios dos alunos cedidos pelos participantes complementa a coleta de dados empíricos e o diálogo com estudiosos da pedagogia universitária sobre a percepção das potências e limites deste recurso avaliativo promove a aproximação entre a teoria e prática. O conjunto dos registros realizados e o confronto dos dados obtidos propiciaram uma percepção geral do processo de aprendizagem vivido, desvelando como a avaliação foi construída, as estratégias usadas para ensinar e aprender por meio do Portfólio, as contradições da implementação e a disposição dos professores para extrair do processo as contribuições de cunho reflexivo. Os dados obtidos nos remetem a um amplo questionamento quanto às inovações no campo da avaliação da aprendizagem universitária que não se esgota na proposição de novos instrumentos ou em formas procedimentais de registros dos avanços dos estudantes. Reconhece a contribuição do

Portfólio na promoção de novos processos relacionais entre professor e alunos que como seres interativos e aprendentes se constituem culturalmente nos espaços educacionais por meio de ações recíprocas onde a reflexão é a tônica visando uma formação qualificada e emancipatória. Revelam esforços de superação desenvolvidos por docentes que buscam novos caminhos para os desafios educacionais visando novas formas de ser e de fazer docência em campos diferenciados do saber, nem sempre acompanhados de condições concretas que favoreçam a experiência inovadora. Finalmente a análise dos dados permite confirmar que a aprendizagem e a avaliação se afetam mutuamente e que inovações em uma delas favorece a mudança da outra. Para tal a capacitação dos professores universitários deve discutir a avaliação em bases amplas e vinculada ao trabalho pedagógico evitando-se assim soluções instrumentais para problemas de grande complexidade.

Palavras-Chave: Pedagogia Universitária, Avaliação da aprendizagem, Portfólio.

ABSTRACT

VIEIRA, Maria Lourdes. **Faces and speeches of the assessment in the higher education learning: the Portfolio as a learning mediator resource.** 2010. 142p. Thesis (Doctorate in Education), College of Education, State University of Campinas, Campinas, 2010.

This research is part of the High Education Pedagogy and it focuses on the assessment process of learning used by university professors who chose the Portfolio as a mediator resource of the student's learning. It explains how these actors elect such resource and how they understand and evaluate the pupils' course of learning. The inseparability of the act of teaching, learning and assessment is taken as reference for the understanding of these choices. In order to understand this reality we look for support in the qualitative approach and the resources used for the collection of data were semi-structured interviews with professors who teach in different graduating courses at several higher education institutions. These professionals are sensitive to the paradigm change in the field of higher education and they try to implement the Portfolio in their practice. The document analysis of teaching plans and students' Portfolios assigned by the participants complement the collection of empirical data and the dialogue with those who study the higher education pedagogy about the perception of the powers and the limits of this assessment resource provides the closeness between theory and practice. The set of records that were done and the facing of the collated data provided a general perception of the experienced learning process, revealing how the assessment process was built, the strategies that were used for teaching and learning through the Portfolio, the contradictions in the implementation and the professors' inclination to draw from the process the contributions of reflective nature. The obtained data take us to a wide inquiry about the innovations in the assessment of higher education learning that is not finished with the proposition of new instruments or in proceeding forms of the students' progress records. The contribution of the Portfolio is recognized in the promotion of new

relational processes between professor and students as interactive and learning beings that constitute themselves culturally in educational spaces by means of reciprocal actions where the reflection is the keynote that looks for a qualified and emancipatory training. Overcoming efforts are revealed, developed by professors who look for new paths to educational challenges seeking new ways of being and teaching in different fields of knowledge, not always followed by specific conditions that favor the innovative experience. Finally the data analysis confirms that the learning and assessment processes affect each other and innovations in one of them favor the shift of the other. In order to achieve such result the higher education professors' training should discuss the assessment in a wide range and it must be related to the educational practice, avoiding instrumental solutions to problems of great complexity.

Keywords: Higher Education Pedagogy, Learning Assessment, Portfolio.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Ilustração 1: Etapas da pesquisa | 47 |
| Ilustração 2: Critérios prioritários..... | 135 |
| Ilustração 3: Pilares – Aprender e avaliar em Portfólio | 164 |
| Ilustração 4: Vendo Portfólios por dentro | 206 |
| Ilustração 5: Avaliação em Portfólio | 225 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1: Lócus da Pesquisa: Número de Instituições | 53 |
| Gráfico 2: Bloco A – Formação acadêmica – graduação..... | 54 |
| Gráfico 3: Bloco B – Formação acadêmica – graduação | 54 |
| Gráfico 4: Bloco A e Bloco B – Formação docente continuada | 55 |
| Gráfico 5: Professores – Experiência no ensino superior e com Portfólio (em anos) | 55 |
| Gráfico 6: Cursos de licenciatura e bacharelado | 59 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Bloco A..... | 81 |
| Quadro 2: Bloco B | 89 |
| Quadro 3: Concepções de avaliação e registros em Portfólio | 91 |
| Quadro 4: Bloco A e Bloco B – Sentido e uso do Portfólio..... | 102 |
| Quadro 5: Cultura de avaliação e aceitação do Portfólio pelo aluno..... | 114 |
| Quadro 6: Construção de Portfólio e diretrizes | 121 |
| Quadro 7: Bloco A e Bloco B – Portfólio: Avaliação | 125 |
| Quadro 8: Bloco A e Bloco B – Critérios prioritários | 134 |
| Quadro 9: Portfólio – Contribuições e cuidados | 149 |
| Quadro 10: Portfólio – Critérios prioritários para a avaliação em Portfólio – professores e pesquisadores..... | 158 |
| Quadro 11: Pilares da avaliação segundo pesquisadores | 161 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 12: Pesquisadores – A importância do professor | 184 |
| Quadro 13: Análise de Portfólios | 204 |
| Quadro 14: Portfólio – Categorias e subcategorias | 227 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

| | |
|---------|---|
| Entrev. | Entrevista ou Entrevistado(a) |
| LOED | Laboratório de Observação e Estudos Descritivos da Faculdade de Educação da UNICAMP |
| P. | Pesquisador(a) |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| Introdução – A avaliação como princípio do trabalho educativo e o Portfólio como registro de aprendizagens | 1 |
| 1 Avaliação e vertentes emancipatórias | 15 |
| 1.1 Pensando a avaliação da aprendizagem no ensino superior | 15 |
| 1.2 A relevância de novas práticas avaliativas | 22 |
| 1.3 Afinal, o que se entende por aprender e por avaliar? | 27 |
| 1.4 Vertentes emancipatórias | 33 |
| 2 Metodologia | 45 |
| 2.1 Delineando o caminho | 45 |
| 2.2 Opção teórico-metodológica: o Portfólio como objeto de investigação na pesquisa qualitativa em avaliação | 49 |
| 2.2.1 Lócus da pesquisa e seus sujeitos | 51 |
| 2.2.2 Questionário de entrevista | 59 |
| 2.2.3 Coletando as percepções dos professores | 61 |
| 2.2.4 A análise documental de Portfólio | 64 |
| 2.2.5 A análise documental de Planos de Ensino | 64 |
| 2.2.6 Coletando as percepções dos pesquisadores | 65 |
| 3 O Portfólio | 71 |
| 3.1 As falas e a construção formativa da aprendizagem em Portfólio | 71 |
| 3.2 O Portfólio compreendido como prática educativa e pensado como atividade pedagógica reflexiva no contexto universitário | 73 |
| 3.3 O Portfólio e a relevância de critérios avaliativos | 119 |
| 3.4 Momentos de diálogos com os pesquisadores | 138 |
| 3.5 Entrecruzando as falas dos sujeitos da pesquisa no trabalho pedagógico: Avaliação e Portfólio segundo professores-pesquisadores | 166 |
| 3.6 Da importância da clareza do acordo para com os alunos na elaboração dos critérios de avaliação | 176 |
| 4 Processos e registros em Portfólio | 187 |
| 4.1 Dos avanços do estudante rumo à apropriação do conhecimento | 187 |
| 4.2 Análise documental: Portfólio | 194 |
| 4.3 O que dizem os Portfólios | 195 |
| 4.4 Análise documental: Planos de Ensino | 214 |
| 4.5 A avaliação em Portfólio | 223 |
| Considerações finais | 229 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 241 |
| ANEXOS | 253 |
| ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 253 |
| ANEXO II - QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES | 256 |
| ANEXO III - QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA | 258 |
| ANEXO IV - DIÁLOGO COM PROF ^A . DRA. BENIGNA M. F. VILLAS BOAS | 261 |
| ANEXO V - OFÍCIO E QUESTIONÁRIO AOS PESQUISADORES | 267 |
| ANEXO VI - PESQUISADORES: LINHAS DE PESQUISA | 270 |

Introdução – A avaliação como princípio do trabalho educativo e o Portfólio como registro de aprendizagens

[...] para transformar a escola, e para colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade. (CALDART, 2002, p. 8)

Quebrar paradigmas e buscar caminhos diferenciados, no contexto de um mundo globalizado e fortemente ideologizado, exige do educador desafios permanentes e escolhas complexas dentro dessa realidade. Quebrar paradigmas em educação pressupõe a redefinição de concepções do que é ensinar, aprender e avaliar em contextos amplos e complementares à sala de aula. Buscar caminhos novos implica necessariamente na reflexão e na provável aceitação de mudanças e inovações que se contrapõem ao atual modelo dominante.

Nesta realidade, as mudanças implicam não apenas mudanças de métodos de ensino, mas uma transformação dos modos de trabalho pedagógico, tornando os professores investigadores da própria prática.

Canário (2006) destaca, ao tratar das mudanças quanto à escola e nesta enquanto sistema social complexo, as necessidades de sua evolução, passando de um sistema de informações para um sistema de produção de saberes em que professores e alunos possam assumir-se como criadores de conhecimento. Aponta para esta transformação três grandes desafios:

O primeiro é responder à crescente diversidade e heterogeneidade dos públicos escolares, como resultado da democratização de acesso à escola e do prolongamento dos percursos escolares.

O segundo é responder à necessidade de contribuir para, em um contexto de crescente incerteza e imprevisibilidade, formar analistas simbólicos, ou seja, pessoas capazes de equacionar problemas e conceber hipóteses criativas de soluções e não “aplicadores” de soluções aprendidas previamente.

O terceiro é facilitar aquilo que Paulo Freire chamou de “emersão de consciências, tendo em vista a sua inserção crítica na realidade social, a partir de modalidades de trabalho baseadas na centralidade de quem aprende”. (p. 91)

No enfrentamento desses desafios e dessas possíveis escolhas, o que se observa é que ora o professor atua e conduz seu trabalho pedagógico no sentido da emancipação e da autonomia, conforme pensamento crítico e reflexivo, ora suas ações são cristalizadas por

forças regulatórias, lineares e excludentes. Nessa linha de tensão, todo professor é situado cotidianamente no centro de escolhas pedagógicas que só podem ser compreendidas, aceitas e praticadas quando analisadas em sua totalidade.

Essa análise implica, em se pensando a escola, inserir-se na transformação dos modos de trabalho pedagógico por meio da reflexão crítica de seus fazeres pedagógicos, no sentido de investigar a própria prática e muitas vezes transformá-la, na aproximação com o outro e do conhecimento, configurando um novo saber ser, um novo saber fazer, um novo saber conviver, um novo modo de conhecer.

Desta necessidade de mudança que se realiza ao se pensar a escola e o professor, deriva a possibilidade de uma proposta pedagógica emancipatória imbricada em trilhas diferenciadas, que se situam deliberadamente ao lado do processo, da ação e da relação pessoal com o conhecimento, sendo seus atores protagonistas desse processo.

Afirma Sordi que “pensar a escola a partir da própria escola é recolocar seus atores em situação de protagonismo, assumir sua condição cidadão de posicionamento no processo decisório que afeta a instituição, dar-lhes fala governante sobre seus processos e contextos” (SORDI; SOUSA, 2009, p. 4). A ruptura com as diversas concepções quanto à escola, seus compromissos quanto ao ensinar e aprender, supõe necessariamente rupturas quanto à forma de avaliar e de ver os alunos, agora como parceiros na construção do conhecimento.

Neste processo de mudança da escola, no protagonismo de seus atores e na articulação permanente destes processos no trabalho pedagógico,

Pensar a escola significa pensar necessariamente a avaliação e pensar a avaliação leva necessariamente a articulá-la ao trabalho pedagógico de toda a escola e da sala de aula. O trabalho pedagógico e a avaliação estão estreitamente articulados. Falar de avaliação é falar do trabalho pedagógico no qual ele se insere e falando do trabalho pedagógico a gente não pode esquecer a avaliação. Por que afinal de contas ela inicia o trabalho pedagógico, por meio dela ele se desenvolve e ao final dele a avaliação se conclui.¹

Dentre as escolhas possíveis no campo do saber e da avaliação, fizemos a nossa busca de pesquisa e optamos, no contexto da pedagogia universitária, pela investigação de novas formas de avaliar a aprendizagem.

¹ Palestra realizada pela Prof^a. Dra. Benigna M. F. Villas Boas no Auditório do Colégio Progresso (Av. Júlio de Mesquita, 840, Cambuí, Campinas, SP), em 17 de abril de 2009, por ocasião do lançamento do livro “Virando a Escola pelo avesso: Avaliação, Autoavaliação e Portfólio”.

Articulando a investigação e as novas indagações a respeito da avaliação da aprendizagem no ensino superior, empenhamo-nos em pesquisar um dos procedimentos avaliativos, o Portfólio, considerado um procedimento de avaliação formativa por meio de uma escrita reflexiva, um recurso mediador da aprendizagem, para indagar a respeito de como esse processo avaliativo é desenvolvido e concretizado.

Esse procedimento de avaliação vem sendo adotado em disciplinas de vários cursos e em diferentes áreas do saber. A presente pesquisa pretende entender as razões e as lógicas desta adoção, seus limites e suas possibilidades, com destaque para os critérios de avaliação considerados relevantes para a aprendizagem do estudante universitário.

Para a sua fundamentação, fez-se necessário, além da revisão teórica a respeito do assunto, o encontro presencial com professores do ensino universitário que se dispuseram avaliar a aprendizagem com formas alternativas das habitualmente praticadas e o encontro virtual com professores-pesquisadores educacionais que se dispuseram a investigar essas novas práticas avaliativas com destaque ao Portfólio.

Em contato com esses professores, em suas reflexões e posicionamentos, inseridos em contextos diversos do cotidiano universitário, procurou-se melhor compreender e descrever trajetórias diferenciadas do saber e do avaliar com suas particularidades, dificuldades e pontos reflexivos de potencialidades e possibilidades.

Enfrentando os desafios próprios de nossa formação educacional e da realidade histórica, econômica, social e cultural de nosso contexto, temos que, a princípio, nos imbuir de espírito crítico, aqui entendido como a “graça da criticidade”, como a “faculdade de discernir e julgar mediante o uso de critérios” (REGIS DE MORAES, 2000, p. 55) para a busca de novas significações para os problemas clássicos da educação, e compreendê-los em nossa singularidade de ser, na fragilidade do fazer e do avaliar e na cientificidade de procedimentos metodológicos.

As mudanças ocorridas em tempos e espaços, conforme Santos (2005), nos levam a uma fase de “revisão radical do paradigma epistemológico da ciência moderna” (p. 144), mudando o nosso olhar antes linear para a indagação do novo e compreendendo-o como processo histórico de longa duração. É um novo situar-se, uma mudança inclusive no próprio olhar do educador, em um campo de encontros e desencontros, de reflexos de múltiplas

contradições, de artefatos e de práticas educativas não despojadas de significados pessoais e sociais.

Buscar compreender e analisar o trabalho pedagógico em Instituições de Ensino Superior, o percurso da aprendizagem apreendido em Portfólio e as evidências avaliativas construídas na sala de aula significou a busca de como quem usa este recurso, imerso em suas significações, entende, constrói e avalia o percurso de aprendizagem do aluno e materializa a sua avaliação.

Na tentativa de entrecruzar sentidos e valores nascidos e registrados em Portfólio educacional, inserimo-nos nas práticas educativas da avaliação, no emaranhado de páginas aparentemente soltas do saber, nos registros orais e escritos resultantes das concepções e elaborações pedagógicas, refletindo sobre os saberes que perpassam a formação do educador para um novo fazer educacional apropriado para o mundo atual.

Temos nos perguntado constantemente como podem os educadores praticar o exercício da ruptura paradigmática, uma vez que a cultura hegemônica regula as práticas e condutas sociais. Como são ligadas, costuradas ou encadernadas as ideias constituintes de suas práticas educativas, entendidas como práticas sociais em um Portfólio educacional? Quais são os critérios relevantes de sua construção? Por que e como avaliar esta construção? Que entendimentos e registros para o avaliar são priorizados? E por quem?

Essas indagações nos levam à compreensão das possibilidades e dos limites da atividade educativa e de novos enfoques quanto ao processo de avaliação, pois

A avaliação é um fenômeno essencialmente complexo e permanece incompreensível ou até mesmo se torna deturpado se sobre ele lançamos uma visão simplificadora. A complexidade faz parte do humano. Nada que diga respeito ao homem e à sociedade, e este pode ser muito bem o caso da avaliação, pode ser satisfatoriamente compreendido, ainda que só dentro dos nossos limites intelectuais, sem que intervenhamos com muitos olhares e ferramentas de análise. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 39)

Procuramos adotar como postura epistemológica, nesta pesquisa, questões norteadoras, possibilitadoras de reflexão crítica, tais como a atitude proposta por Dias Sobrinho (2002), na busca da compreensão do termo avaliação, fugindo do discurso monorreferencial, de sentido único e de definições que tentam substituir a indagação por ponto final. Para o autor, “a avaliação tem muitas faces, ou seja, significa muitas coisas, se apresenta de muitos modos e busca cumprir muitas finalidades” (p. 137). Compreendemos assim que o processo de avaliação, seja institucional ou de aprendizagens, vem permeado de

complexidades sutis que exigem o utilizar-se de vários instrumentos de análise, de concepções teóricas e práticas, de vários olhares e de vários pensares para sua compreensão e utilização.

Freitas (2003) destaca perguntas pertinentes ao entendimento de como foram sendo instituídas a avaliação dentro da atual forma que a escola tem. Pergunta o autor: Como funciona a escola atualmente? Como se instituiu a atual forma da escola? E destaca a importância do entendimento do seu processo histórico e do distanciamento da escola em relação à vida, em relação à prática social.

Deste entendimento deriva a compreensão da forma de organização escolar caracterizada por processos de aprendizagem propedêuticos e artificiais, do conhecimento partido em disciplinas como consequência dessa aprendizagem, os processos de verificação pontuais socialmente instituídos, dos mecanismos artificiais de avaliação (provas, testes, etc.) e do sistema de avaliação com notas como forma de estímulo da aprendizagem e de controle de comportamentos, da avaliação como valor de troca (“aprender para trocar por nota”), do saber produzido de forma isolada e artificial e a sala de aula como local historicamente constituído com finalidades claras de aprendizagem de determinadas relações sociais na sociedade que a cerca.

Torna-se fundamental, portanto, na compreensão da escola, e nesta, a avaliação da aprendizagem que aí se processa compreender, de forma articulada, pontos de vista teóricos e epistemológicos, assim como a compreensão dos processos de trabalho de ensino e aprendizagem. Esta articulação tem por desafio, na formação de professores, agregar sentidos à formação do estudante e colaborar na construção de conhecimentos socialmente significativos, como uma síntese entre as experiências e os conhecimentos produzidos nas condições sociais e culturais dos processos de vida e de trabalho dos alunos e os conhecimentos universais elaborados pelo conjunto da humanidade.

É neste movimento fluído, permanente e contraditório de trabalho e produção, de práxis educativa, que os processos de ensino e aprendizagem tornam-se uma atividade social consciente e dirigida a objetivos comuns, superando a consciência de uma avaliação descontextualizada, excludente e marginalizada.

Como afirma Sordi (2005b), a avaliação

[...] passa a ser chamada para iluminar os processos decisórios ocorrendo durante todo o processo. Promove sinalizações para todos os concernidos no processo,

nutrindo alunos, professores, gestores, de informações relevantes à melhoria do processo em curso. Ao deslocar-se da posição marginal que ocupa no modelo linear, no qual contraditoriamente é alçada à condição de reguladora, permitindo ou não a promoção dos alunos, a avaliação recupera sua dimensão educativa e potencializa o alcance dos objetivos específicos e gerais da formação. (p. 24)

A avaliação da aprendizagem não se caracteriza, portanto, como uma simples conduta técnica profissional, mas está inserida no trabalho pedagógico do qual faz parte. Ela se apresenta como um complexo processo de mecanismos mediadores com fortes implicações pessoais, pois a avaliação não é processo neutro, é processo de intervenção, seleção de informações e tomada de decisões.

Nestas reflexões, convém o destaque do caráter de não linearidade do exercício da atividade prática transformadora do homem e o enfoque da avaliação educativa formativa e contínua como ato político e ato ético, que requer mediação técnica do educador situado historicamente.

Segundo Perrenoud (1999a), a avaliação relacionada à escola, em uma de suas funções, associa-se à criação de hierarquias de excelência, e nesta “escolhe, em um momento definido, segundo critérios definidos, dar-lhe uma imagem pública”. Avalia-se para fundamentar uma decisão e, segundo o autor, “a excelência escolar é feita, não idealmente, mas tal como julgada dia após dia, dentro do funcionamento habitual da escola” (p. 27).

Posicionamento este que justifica o questionamento não só dos fundamentos e procedimentos da avaliação, mas a compreensão dos processos executados por seus agentes e que nos leva a perguntar: Como podemos mudar a prática avaliativa que não mais responde aos anseios de educadores e educandos? Quais práticas inovadoras no ensino superior podem ser consideradas formativas e possibilitadoras da construção do educando no e a partir do século XXI?

A compreensão da avaliação no contexto da pedagogia universitária, como um pensar educacional, político e ético, de intervenções e de conhecimentos socialmente significativos possíveis, é processo reflexivo e crítico e, como tal, é

[...] possibilidade de melhorar os procedimentos de avaliação, atuando sobre o processo intermediário de mediação, melhorando-o ou substituindo; o que implica uma transformação real no funcionamento da mentalidade dos professores e não meramente a aquisição de um esquema ou modelo aprendido, mas não incorporado a esse funcionamento. (SACRISTÁN, 2000, p. 316)

Essa possibilidade de melhoria da avaliação da aprendizagem e dos seus procedimentos envolve toda uma ponderação a respeito do trabalho do educador assim como

envolve a investigação dos limites e possibilidades de determinadas práticas avaliativas cotidianas. Daí o concordar, neste aspecto com o autor, quanto a sua afirmação:

Se uma proposta de avaliação ou um modo de entender como esta há de se fazer não pode ser abordada pelos professores dentro do andamento normal de seu trabalho, é uma proposta inútil, ainda que, de um ponto de vista teórico, seja correta e conveniente. (SACRISTÁN, 2000, p. 331)

Afirmar-se esta que ressalta ainda mais a importância de se ouvir professores, que, no contexto do seu trabalho, concebem, propõem e realizam um novo fazer educacional contra-hegemônico através do reconhecimento da avaliação como processo aliado da aprendizagem.

Ao afirmar-se a função fundamental da avaliação no processo didático que a destaca como formativa e propulsora de novos processos de aprendizagem dos alunos no contexto de trabalho do professor, afirma-se, inclusive, o protagonismo dos professores que, em educação, volta-se para a intervenção no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, possibilitando a construção de novos saberes.

Em estudo anterior, proposto em dissertação de mestrado (VIEIRA, 2003), destacamos os saberes, os conhecimentos que se fazem necessários aos docentes e discentes de nosso tempo, para ressaltar a importância do conhecimento quanto à legislação escolar para a prática educativa, uma vez que,

[...] pelas normatizações expressas pelo poder público, através de documentos oficiais, podemos analisar a intencionalidade, as possibilidades e as concretas realizações escolares que constituíram ou que constituem a nossa realidade educacional, as produções culturais dentro de um contexto sócio-político e cultural e, nessa análise obtermos o confronto do proclamado e do realizável, das contradições e das representações ideológicas que invadem o educacional. (VIEIRA, 2003, p. 18)

Conhecer a intencionalidade das leis educacionais envolve um processo reflexivo e crítico, permitindo deduzir-se que as mudanças educacionais não ocorrem por leis, decretos e normatizações. Há espaços de contraoposição favorecidos pelo entendimento das mudanças que ocorrem nos contextos educacionais e no trabalho do professor, o que exige o conhecimento e o questionamento de seus instrumentos de operacionalização, a compreensão de sua importância e abrangência, a aquisição de fundamentações teóricas, filosóficas, históricas, sociológicas e todas as demais contribuições das ciências ao longo da história do homem e da formação da cultura para sustentar uma prática criativa e também reflexiva que torne o seu trabalho adequado ao contexto e a sua história.

A ordem de poder e de determinação expressa por simbolismos e leis, que não é sempre refletida pelo professor na intenção de fazer “bem” o seu trabalho, faz com que objetivos propagados pela ideologia dominante sejam implementados sem uma reflexão crítica no sentido de cumprir a sua missão, de transmitir os seus conhecimentos, de formar e informar os seus educandos. Constantemente a análise reflexiva do como fazer, para quem fazer e por que fazer é subestimada diante do que já vem pronto e determinado. É mais uma lei para ser aplicada. Mas como ensinar sem conhecer o que a sociedade idealiza por meio de seus dirigentes e propõe para a formação escolar? Como ensinar sem refletir suas práticas educativas, muitas vezes descontextualizadas e sem objetivos emancipatórios?

Como não refletir sobre o tipo de homem requerido pelos representantes da sociedade e sobre a formação escolar proposta? Como entrar em uma instituição e em uma sala de aula sem uma reflexão a respeito do trabalho pedagógico a ser realizado? O que devo ensinar ou o que devo transformar levando em conta a sociedade e o homem nela existente?

No processo de formação do aluno no ensino superior, em novos parâmetros educacionais voltados para a democracia e a formação cidadã, é preciso ressaltar a importância reflexiva do trabalho educativo, e neste, considerar a avaliação como um princípio norteador do trabalho docente.

O princípio educativo da avaliação aqui referido foi pensado e tomado emprestado das leituras realizadas dos trabalhos de Gramsci², para refletirmos sobre a função da universidade como promotora de uma nova forma de pensar e de diferenciar os modos e os instrumentos de difusão da cultura no trabalho educativo-formativo. Nesta função e enquanto espaço de elevação da cultura, de superação do senso comum e de formação, a avaliação da aprendizagem nos espaços universitários deve estar implicada, necessariamente, na compreensão das várias dimensões da sociedade, da real função do ensinar e do avaliar, de seus limites e de suas possibilidades, assim como na realização de práticas educativas com possibilidades de se constituírem práticas possíveis e contrárias àquelas que se voltam para a manutenção da atual estrutura hegemônica.

Segundo Oliveira (1996, p. 8),

[...] a vontade concreta que dirige a atividade humana transformadora implica também na contínua busca de conhecimento dos mecanismos internos do processo

² Gramsci propõe como alternativa à escola tradicional assentada na ciência abstraída de suas relações com o trabalho, uma escola *desinteressada*, humanista em sua essência.

dinâmico da realidade existente, aquilo que é, aquilo que está sendo, sem o que não pode realisticamente construir os meios de transformá-la. É preciso, porém, considerar que, por mais revolucionário que possa ser concebido, esse conhecimento por si só não transforma a realidade. Torna-se concreção somente quando ao ser apropriado pelos homens não como mera informação, mas como instrumental de desvelamento do real-concreto (incluindo-se aí o desvelamento das possibilidades já existentes de sua superação), torna-se base e orientação da prática de transformação dessa realidade.

Assim, e segundo a autora, é preciso captar a realidade nas suas múltiplas determinações, conhecendo-as, “não para conciliar-se com ela, mas para transformá-la” (Ibid., p. 9), o que implica em uma valoração e posicionamento ético-político por parte do educador. A possibilidade de condição de escolha não implica necessariamente a transformação da realidade social e das relações sociais de dominação existentes.

Faz-se necessário, então, o conhecimento dessa realidade para saber utilizá-la e para querer utilizá-la no sentido da mudança. Nossas escolhas quanto às concepções de educação e a aplicabilidade dos processos avaliativos, como ato e princípio educativo, só terão sentido quando a transformação deixar de ser modismo ou ato puramente técnico para ser ato ético, de mudanças significativas. Segundo Rios (2001), a dimensão ética do trabalho docente se articula com uma dimensão técnica, que diz respeito ao domínio dos saberes (conteúdos e técnicas) necessários para a intervenção em sua área e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos. Articula-se também a uma dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade na relação pedagógica e sua orientação numa perspectiva criadora, e a uma dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres.

Assim pensado, as concepções e os procedimentos diferenciados de avaliação, que visam à transformação de seus sujeitos e de seu contexto e que são propulsores de intervenções compromissadas, têm terreno fértil de investigação e reflexão. Entre eles, buscamos na avaliação da aprendizagem, junto a docentes já sensibilizados com a mudança paradigmática, o Portfólio, não como mero instrumento de avaliação de aprendizagem, mas como um procedimento de prováveis desvelamentos e de apropriações significativas quanto ao aprender, ao ensinar e ao avaliar, ou seja, um recurso mediador da aprendizagem do aluno no processo de formação universitária.

Segundo Vieira, o Portfólio “é a oportunidade de diversificar as formas de avaliação e contextualizar os conhecimentos dando sentido e sentimentos ao saber” (2006, p. 108) e,

conforme Villas Boas, a “avaliação por meio do Portfólio oferece ao aluno, ao professor e aos pais evidências da aprendizagem” (2008a, p. 55). Ao evidenciá-las, o Portfólio pode ser um excelente referencial sobre esses mesmos processos. Se as evidências da aprendizagem forem reveladoras do que se aprende, de como se aprende e por que se aprende, elas poderão destacar os conceitos de uma avaliação formativa, formadora e contínua e a caracterização de um projeto educacional reflexivo e partilhado.

O uso de Portfólio como estratégia de aprofundamento do conhecimento e suas contribuições para a relação ensino-aprendizagem são também destacadas por Sá-Chaves (2004). Seus estudos, desenvolvidos por procedimentos de análise de conteúdo de portfólios reflexivos envolvidos nas estratégias de investigação-ação, revelam contribuições que, entre outras, fundamentam “os processos de reflexão para, na e sobre a ação, quer na dimensão pessoal, quer na profissional” (p. 10).

O Portfólio é por ela tratado na sua reflexividade e dentro das concepções de narrativa.

O portfólio reflexivo é, em si mesmo, uma narrativa mais longa, que se estrutura (e estrutura coerentemente as aprendizagens) através de narrativas curtas correspondentes a reflexões espontâneas ou solicitadas, expressamente, pelo formador e que enquadram, de forma progressiva, a informação trabalhada pelo formando. É através dessa construção no tempo que este vai, também progressivamente, ganhando vez e ganhando voz. (SÁ-CHAVES, 2004, p. 4)

Como uma narrativa mais longa, permite que

[...] pequenas narrativas ou reflexões de percurso podem (e devem) basear-se em casos pertinentes às questões em estudo, o que tem a vantagem de contextualizar a reflexão pela ligação que os casos operam entre as teorias em análise e as situações práticas (ou plausíveis), permitindo nesse exercício a compreensão integrada destas duas dimensões epistêmicas. (SÁ-CHAVES, 2004, p. 4)

Essas narrativas produzidas em processo e no final do percurso da aprendizagem assumem a característica de diálogo entre educador e educando e, nesse partilhamento, possibilitam a reelaboração e a ampliação de pensares e saberes.

Passeggi (2008), ao abordar o tema sobre as escritas de si, no ensino superior, entre elas narrativas autobiográficas, memoriais, portfólios, diário de pesquisa ou da história da vida profissional, destaca seu uso, em educação, implicando-o a uma ruptura histórica e um posicionamento político em que a visão conteudista vai aos poucos cedendo lugar ao exercício da reflexão.

Segundo Delory-Momberg, as escritas de si “não formam em nada que seja em ordem de um corpo de saberes constituído, de uma competência profissional específica, de uma prática procedimental ou conceitual determinada” (2008, p. 99 *apud* PASSEGGI, 2008, p. 35). O que importa, segundo o autor, é que as escritas reflexivas “formam para a formabilidade, ou seja, para a mudança qualitativa, pessoal e profissional engendrada por uma relação reflexiva com sua ‘história’, considerada como ‘processo’ de formação” (Id., *Ibid.*, p. 35).

Esse “movimento silencioso e constante” faz, segundo a autora, “um permanente processo de biografização à medida que, como autores, expomos o que aprendemos e nos submetemos às críticas” (PASSEGGI, 2008, p. 35).

O Portfólio, considerado como escrita de si e por suas características pedagógicas recentes, inovadoras e por suas potencialidades de reflexão sobre o trabalho docente e discente, constitui um campo de pesquisas que reflete o pensar, o sentir e o agir da prática educativa e avaliativa na complexidade de nossos dias.

Como produtor potencial de reflexões, possibilita de forma processual paradas reflexivas, trocas de rotas que proporcionam uma nova forma de ser, de situar-se em educação e de avaliar. Sinaliza caminhos que convergem para a avaliação formativa voltada para a melhora da relação docente-discente, da autorreflexão e de processos de ensino mais reflexivos e mais críticos.

Nossas reflexões particulares quanto à avaliação nos conduzem a pensar que, de maneira geral,

[...] os educadores, ao participarem de avaliações isoladas, não significativas, descontextualizadas da realidade, do ambiente em que está inserida, constituem-se peças de uma engrenagem que pelo atrito ou resistência se desgastam com tempo. Decerto que inúmeros são os fatores que podem causar este desgaste, assim como, também, são vários os “fluidos” para minimizá-los. Todavia, podemos dizer que, sem a percepção global de seus atos, seria o mesmo que colocar roupas novas em corpos velhos. (TAKAMORI; SEABRA JUNIOR; VIEIRA, 2007, p. 2)

Assim, a avaliação de aprendizagem com a visão global e reflexiva do ato educativo e como construção social contempla conteúdos, formas e modalidades que dependem intimamente da história da sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas técnicas, humanísticas, científicas e populares, conforme afirma Tardif (2002).

No processo educativo, o professor torna-se imprescindível como um dos elementos responsáveis pela mudança educacional e pelo direcionamento de sua profissionalidade. Daí

a importância de sua formação, de sua experiência e de sua práxis que, conforme o autor, envolve saberes extraídos das ciências da educação, dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e experimentais. Os saberes experimentais são os que surgem na e pela prática e são validados pelos professores e seus constituintes.

Nesta proposição e considerando a avaliação como indissociável do processo ensino-aprendizagem e de seus objetivos, a busca investigativa de evidências avaliativas em Portfólio como um reflexo da aprendizagem do aluno servirá para entender, no contexto da Pedagogia Universitária, como o sujeito que usa este procedimento avalia o percurso de aprendizagem do aluno e materializa a avaliação dessa aprendizagem.

O Portfólio, tendo entre outras relevâncias as considerações que o destacam como construtor de aprendizagens significativas e inovadoras, volta-se para a análise do aprender e do conhecer, e como tal, é exigente de cumplicidade e adesão de todos os envolvidos.

Nesse contexto, recorreremos ao pensar de Gadotti ao destacar que

[...] o professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um “lecionador” para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem. (2003)

Este professor, sujeito da história e de sua formação, ao refletir sobre sua prática, deve e pode construir seu próprio Portfólio no sentido de uma permanente ressignificação de seu aprendizado e sua responsabilidade para com o conhecimento, assim como construir Portfólio de aprendizagem junto aos seus alunos.

Refletir sobre a responsabilização inerente ao complexo ato de ensinar, aprender e avaliar, por meio de procedimentos inovadores e em perspectivas emancipadoras, possibilitou que a pesquisa fosse organizada e sistematizada em torno de um percurso indagador a respeito das novas exigências da sociedade contemporânea, de como e de por que professores, saindo do imobilismo a que foram levados, partem em busca de intervenções e procedimentos comprometidos com a mudança.

Nessa busca e na compreensão de suas interrogações, o primeiro capítulo compreende a fundamentação teórico-metodológica enfocando três vertentes: a Pedagogia Universitária, a Avaliação da Aprendizagem e o Portfólio, no sentido de aproximação entre o que se diz e o que se faz no âmbito da avaliação no ensino superior, seus desafios e suas possibilidades.

O segundo capítulo relata a metodologia orientadora da pesquisa, seus eixos constitutivos, o caminho percorrido, os procedimentos realizados para a identificação de seus constituintes e a captura de percepções da avaliação da aprendizagem no ensino universitário para compreendê-las além de seus significados imediatos. Fazendo uso de uma metodologia qualitativa e com questionário semiestruturado, foram consultados 10 (dez) professores universitários de diferentes instituições do ensino superior, distribuídos em dois blocos de estudo: Bloco A (São José do Rio Preto) e Bloco B (Campinas), e 10 (dez) pesquisadores nacionais, cujas linhas de pesquisa são compatíveis com a pesquisa proposta (Anexo VI). Foi feita a análise documental de 72 (setenta e dois) Portfólios e 10 (dez) Planos de Ensino.

O terceiro capítulo analisa o processo de construção de Portfólio: como é entendido, recebido e construído segundo as percepções de professores e professores-pesquisadores. Traz as categorias obtidas pelos dados coletados para a análise, a reflexão e a síntese do observado e registrado.

Desta forma, algumas questões norteiam o quarto capítulo: Quais conhecimentos, habilidades, valores e atitudes estariam ali representados? Qual a intencionalidade e as várias linguagens utilizadas? Qual o sentido da avaliação na construção de Portfólio? Que procedimentos e registros são utilizados para inferir avanços rumo à apropriação do conhecimento? Como se avalia a avaliação mediada por Portfólio? Recorremos para a captura desses questionamentos e a análise documental de Portfólio e Planos de Ensino utilizados como fontes de informação na pesquisa qualitativa proposta.

Os diversos procedimentos utilizados para o recolhimento dos dados, incluindo entrevistas com professores e pesquisadores universitários e análise documental de Portfólio e Planos de Ensino, permitiram a captura de várias perspectivas sobre os dados da pesquisa, sendo que a síntese final apontará a relevância dos registros considerados significativos para a investigação, seus possíveis desdobramentos e uma nova forma de caminhar em avaliação no ensino superior.

No enfrentamento dos desafios e conflitos que envolvem os professores no contexto de seu trabalho, e principalmente naqueles presentes na escolha de seus procedimentos avaliativos, percorrer os novos caminhos da avaliação da aprendizagem que se inserem nos espaços acadêmicos, com destaque a Portfólio, constitui-se uma busca maior para abordar as

múltiplas vozes dos professores que, em sala de aula e nos contextos mais amplos da aprendizagem, fazem o ensino, a aprendizagem e a avaliação acontecerem.

Dos resultados obtidos pretende-se extrair pensares e práticas emancipadoras que, colocados em considerações finais, possam conduzir este fazer educacional a resistir e a transformar condutas hegemônicas avaliativas que não mais produzem sentido, qualificação acadêmica e pessoal.

1 Avaliação e vertentes emancipatórias

1.1 Pensando a avaliação da aprendizagem no ensino superior

Desconfiamos que já passa da hora de olhar além do buraco da fechadura, para enxergar, com um pouco mais de nitidez, o que nos espreita na condição de educadores interessados em fazer acontecer um ensino superior qualitativamente diferenciado simultaneamente regido pela ética da solidariedade entre professores e estudantes. (SORDI, 2000, p. 232)

A investigação da avaliação da aprendizagem no ensino superior, realizada em diferentes contextos universitários, envolveu diferentes professores, que trazem em seu trabalho pedagógico marcas singulares e novas concepções dentro de novos parâmetros educacionais, e teve por foco a busca de um trabalho diferenciado, inovador, que comporta em si, de maneira intrínseca, novas concepções quanto ao aprender e ensinar.

Concepções estas, críticas e reflexivas, baseadas em conceituações novas e diferenciadas, interligadas em uma nova compreensão e postura quanto ao aprender e ao avaliar e que trazem as marcas de um processo qualificado para o ensino superior.

Buscamos na avaliação da aprendizagem, junto a docentes universitários já sensibilizados com a mudança paradigmática e a pesquisadores educacionais da prática docente, o Portfólio, não como mero instrumento de avaliação de aprendizagem, mas como um procedimento de prováveis desvelamentos e de apropriações significativas quanto ao aprender, o ensinar e o avaliar.

O Portfólio, segundo Sá-Chaves (2004), como um recurso mediador da aprendizagem do aluno no processo de formação universitária, traz a evidenciação

[...] de um saber reconfigurado, de uma perspectiva corrigida, aprofundada ou ampliada, isto é, de um processo de desenvolvimento gradual, progressivo, intencional e suportado, quer do ponto de vista científico, quer na gestão da relação pessoal e afetiva. (p. 10)

Nessa busca, e diante da complexa realidade quanto ao avaliar da aprendizagem no ensino superior, procuramos nos imbuir de um novo sentido pedagógico e, em numa

perspectiva emancipadora, buscar o Portfólio como um organizador do desenvolvimento do educando.

Segundo Hoffmann (2002), no complexo e difícil ato de avaliar, o olhar do educador “estrita-se perigosamente ao considerar o processo avaliativo como objetivo e imparcial” (p. 13). Na relação avaliador e avaliado, duas situações são por ela evidenciadas no sentido de alertar ao professor das implicações implícitas e subjetivas ao ato de avaliar: a abstração e a reflexão. A “abstração reflexionante”, por ela assim nominada durante o processo, é permeada por posturas e concepções do avaliador, e nesse sentido importa ao avaliador considerar que,

Mesmo que persiga uma valoração imparcial, precisa e padronizada, como agente passivo de um sistema burocrático a priori estabelecido, cada avaliador se denuncia ao avaliar pela releitura própria do que vê a partir de suas próprias concepções e do seu grau de saber sobre uma disciplina ou área de conhecimento. (p. 14)

A autora esclarece a seguir que é pela estreiteza ou amplitude do seu olhar que o educador é comprometido com o ato educativo. Ainda e conforme seu pensar,

Se o processo avaliativo implicar um olhar valorativo e investigador sobre as diferentes formas de ser e de pensar de educadores e educandos, poderá ultrapassar o individualismo e gerar cooperação e a interdisciplinaridade na produção do conhecimento escolar. (Ibid., p. 25)

Desta forma, muitas são as razões que nos levam à procura de alternativas em avaliação de aprendizagem que estão sendo realizadas e experienciadas no ensino superior. Entre elas podemos citar o ousar de novos procedimentos avaliativos, os desafios enfrentados por educadores quanto ao aprender e o ensinar e a forma inovadora de ser e fazer acontecer em educação, em um espaço cristalizado por formas de pensar e agir em avaliação.

A docência como trabalho educativo e conforme Tardif e Lessard (2008),

[...] se desenvolve num espaço já organizado que é preciso avaliar; ela também visa a objetivos particulares e põe em ação conhecimentos e tecnologias de trabalho próprias; ela se encaminha a um objeto de trabalho cuja própria natureza é conforme veremos, cheia de consequências para os trabalhadores; enfim, a docência se realiza segundo um certo processo do qual provêm determinados resultados. Organização, objetivos, conhecimentos e tecnologias, objetos e resultados constituem, consequentemente, os componentes da docência entendida como trabalho. (p. 39)

Nesse contexto espacial socialmente organizado, mas flexível por sua capacidade de adaptar-se a vários contextos históricos e sociais, a avaliação é colocada em evidência, pois a função de avaliar é comum e inerente ao domínio do pensar humano e preponderante em qualquer operação de planejamento sistemático.

Avaliamos também e sempre de forma assistemática, mesmo não tendo a intenção de avaliar. Esse caráter informal da avaliação envolve impressão e sentimento. Avaliamos o nosso dia a dia, o nosso pensar e fazer, assim como todas as rotinas e realizações que nos cercam nas mais diversas atividades e nos mais diversos domínios de resultados.

De maneira sistemática, intencional, pensada e planejada, seja em uma arquitetura de menor ou de maior dimensão, seja de um indivíduo, grupo ou organização, o ato de avaliar visa a metas, objetivos e resultados a se atingir no sentido da compreensão e da intervenção em uma determinada realidade social. Para o professor, a análise reflexiva desse percurso faz-se, então, necessária para verificar se no decorrer do trabalho pedagógico foram obtidos ou não resultados satisfatórios de aprendizagem, para identificar quais mudanças são necessárias para a correção de erros e de rumos e para proceder à reorientação dos percursos quanto à aprendizagem do educando.

Quando não há por parte do professor uma reflexão crítica de seu trabalho, na maioria das vezes, para conseguir o pretendido, procura-se caminhos facilitadores, experiências já realizadas e conhecimentos acumulados. Muitas vezes não há necessidade de novas rotas e ou escolha de novas direções. Basta seguir os passos já dados em determinados caminhos do saber e continuar com procedimentos experienciados que, por seu uso permanente, além de se materializarem de forma duradora, cristalizam-se com o tempo.

O pensar sobre a diversidade de contextos, o âmbito da avaliação a se realizar e a complexidade do fazer educacional são fatores preponderantes na escolha do como, do porquê e para que avaliar. Os grandes questionamentos, quando esses resultados não são favoráveis, voltam-se então para a análise do processo, e o avaliador passa a questionar todos os movimentos do percurso.

Por muitos anos a rota da avaliação da aprendizagem tradicional convergia, e ainda converge, para conseguir resultados favoráveis através de notas que medem resultados. O princípio norteador desta prática no trabalho educativo envolve a reprodução, a memorização, a classificação e a exclusão do acesso ao conhecimento.

Sordi (2000) relembra esta fase tradicional da avaliação, afirmando:

Tradicionalmente, a avaliação tem sido regida pela busca obsessiva da objetividade, expressa na reprodução de respostas definitivas oferecidas ao professor como evidenciadoras da apreensão do conteúdo trabalhado na sala de aula ou nos campos da prática. A obtenção da nota rege o processo de ensino, deslocando para a periferia o interesse pelo ato de conhecer. Atendendo aos pressupostos do

positivismo, matriz teórica em que a avaliação tem sempre se apoiado por longa data, realça em seu nível primário o valor da neutralidade. (p. 236)

Destaca também a autora em suas considerações a respeito da avaliação da aprendizagem universitária que esta manutenção da avaliação em seu nível primário “tende a ser um desserviço ao ensino superior de qualidade” (p. 237).

Pensando na complexidade do ato de avaliar, na avaliação como aliada da aprendizagem e na natureza da avaliação pretendida, seja esta de processo ou de produtos, diferentes estratégias e métodos de avaliação nas últimas décadas foram pensados, levando a uma maior investigação dos critérios estabelecidos na avaliação da aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem, no contexto escolar e especificamente no contexto das instituições do ensino superior, quando criteriosa em seus processos e na análise de seus resultados, permite a tomada de decisões importantes, antes, durante e após o trabalho pedagógico, pois a avaliação é um dos elementos fundamentais da prática pedagógica. A avaliação é ação mobilizadora da aprendizagem, pois permite ao docente construir condições que favoreçam a planificação do processo ensino-aprendizagem, identificando o que se pretende atingir, o como e o que se obteve no processo.

Freitas (2008) ressalta a importância da reflexão sobre a didática, contextualizada dentro da organização do trabalho pedagógico da escola, uma vez que a escola, sua organização e seus métodos “são históricos e, portanto, mudam sob o impulso do fluxo da mesma história” (p. 58). Dentro de sua contextualização histórica e como processo de intervenção social, importa considerar e situar a avaliação na totalidade mais ampla da escola, para visualizar “os objetivos sociais que medeiam e produzem limites para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula” (p. 94).

Ressalta Freitas (2008) também que

É possível que a categoria mais decisiva para assegurar a função social que a escola tem na sociedade capitalista seja a da avaliação. A avaliação e os objetivos da escola/matéria são categorias estreitamente interligadas. A avaliação é a guardiã dos objetivos. Os objetivos em parte estão diluídos, ocultos, mas a avaliação é sistemática (mesmo quando informal) e age em estreita relação com eles. No cotidiano da escola os objetivos estão expressos nas práticas de avaliação. Na avaliação estão concentradas importantes relações de poder que modulam a categoria conteúdo/método. (p. 59)

As novas propostas de avaliação no sentido de educar para os tempos atuais e no sentido de “educar para a diversidade”, segundo Imbernón (2000), precisam estar abertas às mudanças situadas em duas frentes fundamentais para superar velhos discursos, ou seja:

Conseguir que pela educação institucionalizada, sejamos capazes de ajudar alunos a crescerem e a se desenvolverem como pessoas, facilitando-lhes a aquisição de habilidades básicas tanto do tipo cognoscitivo como de autoconhecimento, de autonomia e de socialização e,
Facilitar que, nas instituições educativas, tenham lugar e reconhecimento todas as diferentes capacidades, ritmos de trabalho, expectativas, estilos cognoscitivos e de aprendizagem, motivações, etnias, valores culturais de todos os meninos, meninas e adolescentes. (p. 85)

Como propõe Imbernón em uma nova pedagogia de perguntas e não só de respostas, uma nova concepção do trabalho educativo deve ser configurada em princípios éticos e políticos, de maneira a construir significados propiciados por uma aprendizagem dialógica. Nesta aprendizagem ética devem se inserir novas formas de ver o mundo e os indivíduos aprendentes para que, com novos olhares, seja possível avaliar com critérios mais condizentes o crescimento qualitativo do aluno, do curso e da instituição.

Teóricos atuais inovam as concepções de avaliação e as novas formas de avaliar, contribuindo para evolução do processo ensino-aprendizagem e da avaliação no ensino superior. Nesse sentido e à medida que mudar a avaliação implica adentrar as práticas educativas com a finalidade de transformá-la, traz aos professores, conforme nos indica Saul, “um sentido muito mais amplo, que ultrapassou as questões técnicas, passando para o âmbito do projeto pedagógico da escola e com chances reais de poder melhorar a qualidade do ensino na escola” (2001, p. 17).

Essas novas formas de avaliar, inclusive adotadas em Portfólio como procedimento de avaliação, nos sugerem uma nova busca, que agora se volta aos educadores comprometidos com a qualidade do ensino.

Poder iniciar novas reflexões a respeito da avaliação e de suas possibilidades de intervenção no social é desafiador, pois sabemos que a avaliação não é neutra, não se realiza de forma isolada e desinteressada e, como uma das categorias do trabalho pedagógico, serve a determinados fins e objetivos tanto sociais como educacionais.

A avaliação da aprendizagem assumiu e ainda assume em muitas instituições de ensino superior perspectivas que contemplam desde a posição classificatória e punitiva, excludente e marginalizadora, de forma ostensiva ou dissimulada, até a contemplação de novas propostas emancipadoras e formadoras.

Freitas (2001), em texto disponibilizado na internet, afirma que é necessária uma reflexão profunda sobre avaliação no âmbito dos cursos de graduação em termos de suas

proposições e finalidades e quanto ao tipo de educando que se pretende formar, pois estas irão definir a avaliação da aprendizagem. O autor diferencia formação e informação, destacando que

Muito mais importante do que ensinar tudo para esse aluno é ensinar a ele algumas habilidades fundamentais no campo da pesquisa, no campo de encontrar, processar e criar informações. Ele não precisa reter informações na cabeça. O que está por trás são processos de criação, processos de localização de informação, processos de tratar com a informação e não processos de guardar informações. Hoje temos procedimentos muito mais eficazes para a guarda de informações do que preencher o espaço intelectual do aluno com estas. É preciso fortalecer a formação.

Torna-se aqui importante o destaque de que

[...] a definição de indicadores, de parâmetros de avaliação, deve ser concretizada em uma tensão entre aquilo que são os interesses e os compromissos do Curso ou da Universidade, a função social e os interesses e as funções locais de cada Curso, de maneira que haja um compromisso coletivo com certos parâmetros básicos. (Ibid.)

Com esse olhar crítico e reflexivo, a avaliação nos cursos de graduação, ou a avaliação da aprendizagem, nesses cursos, deixa de ser processo para a administração central para ser efetivamente processos consumidos no local, por seus professores, alunos e administração.

Segundo Freitas (2001), a avaliação em sala de aula tem características próprias para os níveis de ensino, mas em termos gerais e para todos os níveis volta-se para a avaliação do conhecimento, a avaliação como controle do comportamento do aluno em sala de aula e a avaliação de atitudes e valores.

É preciso considerar ainda, nestas reflexões a respeito do consumo local da avaliação da aprendizagem, que esse processo é configurado no e pelo trabalho docente e que é rico de fatos sociais e de informações. Segundo Tardif e Lessard (2008), por ser essencialmente local, “não existem dados universais, na medida em que os ‘fatos sociais’ estudados pertencem a uma situação social particular dentro da qual eles são historicamente e socialmente produzidos” (p. 10).

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem, como processo histórico e social e a ser consumido no local de trabalho, envolve uma série de considerações pertinentes a esse ensinar e avaliar no trabalho pedagógico. Trabalho este que não é fácil e que como construção social comporta escolhas epistemológicas.

Conforme Tardif e Lessard (2008):

Essas escolhas tornam visíveis algumas coisas, mas simultaneamente, ocultam outras: a realidade social é como uma floresta da qual, não se tem “um ponto de vista aéreo” que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis. (p. 41)

Neste adentrar à realidade social, fazendo escolhas de caminhos, a avaliação da aprendizagem só terá sentido quando houver clareza do que se pretende conseguir e dos vários procedimentos de como o conseguir. É um adentrar na escola, e como tal, é adentrar em uma organização complexa, “produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo” (Ibid., p. 55).

Nessas rotinas organizacionais, dentre as quais a avaliação tem se posicionado, o avaliar de forma linear, perpetuado através dos tempos, já não é mais suficiente e representativo para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade. Por não responderem adequadamente aos questionamentos e às novas necessidades, o que se tem registrado é o esforço de educadores na procura de novos caminhos.

Hernández (2000), ao tratar os processos de mudança e ao associá-los à inovação, destaca que esse processo,

[...] quando ocorre no âmbito de condutas não-mecânicas, em situações de tipo social, está ligado ao processo cognitivo e afetivo dos que participam dele. Os indivíduos ao modificarem suas condutas racional e emocionalmente, através do conhecimento de que existe uma melhor forma de atuar, desenvolvem ao mesmo tempo suas próprias capacidades intelectuais e suas habilidades profissionais. (p. 31)

Thurler (2002) também nos revela que as reformas educacionais atuais propõem aos professores dois desafios: o de reinventar sua escola, enquanto local de trabalho, e o de reinventar a si próprios, enquanto pessoas e membros de uma profissão. Os educadores, a partir de agora, tendo condições de trabalho diferenciado e novos contextos profissionais, terão que assumir desafios intelectuais e emocionais totalmente diversos daqueles em que foram formados.

Deverão, além de reinventar práticas pedagógicas, também reinventar suas relações profissionais com os colegas e com o trabalho no interior da escola. Para se ter êxito nessa operação difícil e delicada, os professores não poderão mais ser indivíduos em formação, mas sim atores ou construtores de um sistema que deve contribuir para a transformação de si, do outro e de seus espaços de trabalho.

Conhecer tal entendimento de forma abrangente e global permite a criação de ideias, mesmo que, num primeiro momento, essas ideias venham reproduzir algumas já existentes, pois são exatamente nesse movimento de contradição que serão percebidos pensamentos inéditos, repletos de desafios, que instigarão nos sujeitos educadores o eterno aprofundamento de todas as questões que os instigam em seu dia a dia.

O professor deve estar atento ao processo de mudança, aqui entendido como alterações sociais, econômicas, culturais, técnicas ou tecnológicas, para não perpetuar situações não significativas que, por um modismo ou cobrança social, invadem todos os espaços, inclusive os espaços educacionais.

Masetto (2004a), destacando as características da inovação educacional, situa a importância da preparação dos professores para o comprometimento com a inovação e afirma a formação docente contínua e em serviço que possibilita, pela reflexão sobre suas atividades docentes, o intercâmbio de experiências com colegas e o diálogo entre as áreas. Contudo ousar e provocar mudanças de postura e de atitude frente ao conhecimento e aos objetivos pedagógicos não é tarefa fácil.

Mudanças e inovações geram expectativas e são exigentes. Geram angústias, preocupações, reflexões, mas, como toda apreensão e inquietação, enriquecem a mente e acalentam a alma na perspectiva de constituir um caminho que fortaleça a ideia de educar para novos saberes voltados para a humanização e a ética.

Torna-se fundamental romper com antigos modelos hegemônicos tradicionais e trazer para as escolas a consciência e a importância de se obter novas soluções e estratégias para viabilizar e alimentar o fazer dos educadores no cotidiano profissional através de novas práticas avaliativas.

1.2 A relevância de novas práticas avaliativas

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las. A experiência, a nossa e a dos outros professores. O conhecimento, aquele que provém da investigação, das experiências dos outros e de modelos, exemplos, propostas. Mas como saber se

estas experiências, modelos, exemplos e propostas são adequados? Quais são os critérios para avaliá-los? (ZABALA, 2008, p. 13)

As mudanças exigidas na contemporaneidade requerem pensar o ensino, sobretudo o ensino universitário, a partir da produção do conhecimento para superar práticas pedagógicas que não produzem sentido e assumir novas posturas frente à aprendizagem e à sua avaliação.

Recordando Freire (2008), ao se pensar a tarefa de ensinar, temos que pensá-la como uma tarefa profissional que “no entanto exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a tarefa fenece” (p. 10).

Para a realização desse fazer e para a produção de conhecimentos com sentidos, é preciso viver a tensão dialética entre teoria e prática. Reafirma o educador a importância de pensar a própria prática colocando-a em parceria e de forma permanentemente relacionada com a avaliação. “Pensar a prática como a melhor maneira de aperfeiçoar a prática.” “Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida.” “Programar e avaliar não são, contudo, momentos separados, um a espera do outro.” “São momentos em permanentes relações.” (FREIRE, 2008, p. 14).

Nesse sentido, temos que nos deslocar do antigo eixo norteador de práticas avaliativas excludentes, do avaliar para punir e medir, nos desprendendo do antigo foco da avaliação como fim de processo.

Se as mudanças em educação e em avaliação são necessárias, elas só poderão ser entendidas e aceitas pelos seus partícipes quando houver explicitação de suas intencionalidades, de seus instrumentos e critérios avaliativos construídos no coletivo educacional através da avaliação inicial de seu contexto e de suas necessidades. É o caminhar interventor que se realiza ao lado de e com aqueles que trabalhamos. Assim a mudança, para ocorrer, precisa ser necessária, entendida e construída no interior e no cotidiano dos espaços educacionais como tomada de decisão coletiva.

Segundo Capelo (2003),

O cotidiano das escolas caracteriza-se por uma complexa rede de relações sociais entre os envolvidos que incluem alianças, transgressões, conflitos, lealdades, práticas e saberes que dão vida às escolas. Essa é a dimensão das sociabilidades de transformação das resistências. É o espaço das possibilidades de transformação do estabelecido, das diferentes territorialidades que são criadas pelos sujeitos enquanto vivem e se relacionam. (p. 116)

É neste espaço de dimensão institucional e de socialização do saber que ocorre a homogeneização e a limitação dos sujeitos da educação, professores e educandos, pois estes ficam condicionados às regras, às normas, aos conteúdos e aos comportamentos cristalizados por outros interesses não próprios ao interesse do conhecer. Pensar a avaliação neste atual contexto e na centralidade da Pedagogia Universitária é pensá-la como um desafio, em uma pedagogia que repense o aluno, como sujeito do processo educacional, com suas diversidades sociais, étnicas e culturais e com possibilidades de ressignificar suas realidades.

O desafio da escola e dos projetos educativos que orientam a nossa prática está no fato de que, para compreender a cultura de um grupo ou de um indivíduo que dela faz parte, é necessário olhar a sociedade onde o grupo ou o indivíduo estão e vivem. (GUSMÃO, 2003, p. 92)

Este olhar contextualizado para o ato de educar nos conduz ao encontro com o outro, como sujeitos socioculturais, ao processo de identidade e ao papel da alteridade nas relações sociais que se estabelecem em sala de aula e nos conduz também a compreender a importância de encarar com novos olhares práticas inovadoras que venham a marcar uma nova lógica de construção do conhecimento, da aprendizagem e da avaliação.

Revestidas ou não de uma roupagem inovadora, a avaliação é categoria que compõe o trabalho pedagógico e, como tal, deve estar relacionada a princípios de aprendizagem e a sua função social.

E que práticas educativas são, então, agora evidenciadas? Quais as variáveis que configuram a prática educativa como formativas e reflexivas? A que se propõem as avaliações formativas?

Muitos são os instrumentos e muitas são as práticas que oferecem alternativas para a apropriação da avaliação como categoria do trabalho pedagógico. Neste campo de investigação, a análise criteriosa do Portfólio, como prática avaliativa inovadora e reflexiva, tem o sentido de buscar conhecê-lo como prática educativa recente, cujo interesse se acentua em várias áreas e níveis de ensino.

Os instrumentos avaliativos que visam à aprendizagem, quando bem elaborados e bem objetivados, levam educadores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender.

Assim, os critérios da avaliação devem ser processuais, dialogais e como aliados de um trabalho pedagógico formador que se pretende atingir, colocando a avaliação a serviço da aprendizagem, pois quando o professor trabalha na perspectiva da avaliação formativa ele também trabalha na perspectiva do aprender diferenciado de cada um de seus alunos. O registro de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem é processo inerente a este acompanhamento, e o destaque maior está em se pensar a sua utilização, a intervenção do professor na construção do processo de aprendizagem, a mudança de rotas necessárias para se atingir determinados objetivos e aprendizagens significativas aqui entendidas como as propostas por Ausubel (1981). Nesse sentido, importa a intervenção objetivada do educador no processo de ensino, com aprendizagens de novos sentidos e de novas parcerias.

No contexto da atual Pedagogia Universitária, muitos são os pesquisadores que destacam o Portfólio como procedimento de avaliação participativo entre professores e alunos.

Garcia Cano (2005) reconhece-o e trata-o como *carpeta* docente. Esta palavra espanhola quer dizer arquivo; em português é um pano que se coloca na mesa de jogo. Em um novo panorama europeu, e no contexto de um novo sistema universitário, é considerado como instrumento para melhorar a atividade docente e discente através da autorreflexão.

Afirma a autora, tendo por foco a avaliação da aprendizagem do aluno:

Apostamos firmemente por las carpetas docentes con finalidad formativa y de reflexión sobre la acción y consideramos que pueden contribuir a crear una nueva cultura docente que, a su vez, ayude a desarrollar procesos de enseñanza más reflexivos y más acordes con las exigencias de la nueva sociedad del conocimiento. (GARCIA CANO, 2005, p. 16)

No cenário nacional, Villas Boas (2008a), por meio de suas pesquisas quanto ao uso do Portfólio como um dos instrumentos avaliativos da aprendizagem do aluno, ao contextualizar a avaliação somativa e a formativa, destaca a importância de seus propósitos como elemento diferenciador na aprendizagem, considerando-o como elemento motivador de aprendizagem do aluno, pois

[...] o portfólio motiva o aluno a buscar formas diferentes de aprender, suas produções revelam suas capacidades e potencialidades, as quais poderão ser apreciadas por várias pessoas. Amplia-se, assim, a concepção de avaliação, que deixa de ter a função de “verificar” a aprendizagem para incorporar a de possibilitar ao aluno e até mesmo incentivá-lo a mostrar o seu progresso e prepará-lo para comunicar o que aprendeu e a defender suas posições. (p. 42)

O convite motivador que se faz aos alunos para a participação na avaliação formativa, seu aspecto propulsor na construção da aprendizagem e na construção compartilhada dos critérios avaliativos do seu trabalho e registrada em Portfólio, é balizador em nossa investigação no sentido de entender como quem usa este recurso avalia o percurso de aprendizagem do aluno e materializa a sua avaliação.

Entendemos que a avaliação, por si só, não tem sentido, pois sua compreensão se faz no conjunto das práticas educativas que conduzam à aprendizagem do aluno. Compreendemos também que o uso do Portfólio como mero instrumento de avaliação não tem sentido maior. O professor, ao adotar a construção do Portfólio como um recurso mediador da aprendizagem do aluno, deve estar preparado e sensibilizado quanto às mudanças paradigmáticas da educação, fazendo uma reavaliação de suas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação. É preciso, pois, alterar a compreensão de conhecimento e valorizar a capacidade produtiva do estudante. Assim o professor, ao utilizá-lo, deve acreditar em seu potencial formativo, elegendo atividades que garantam o aprendizado relativo aos objetivos desejados.

Segundo Villas Boas (2008a), o professor, ao adotar o Portfólio,

[...] deve conhecer o componente curricular com que trabalha (seus objetivos, conteúdos e sua necessária articulação com outros componentes curriculares) e ter uma sólida formação pedagógica que o capacite a organizar, desenvolver e avaliar a aprendizagem dos alunos, o trabalho pedagógico que coordena e a sua própria atuação. (p. 62)

Neste processo não é só o construir da aprendizagem por parte do aluno que se revela. É também um construir e reconstruir-se por parte do professor à medida que este educador também se educa ao longo do processo, com outras indagações, com novas perguntas referentes ao seu trabalho e à aprendizagem do aluno. É, ainda, a análise sistemática e contínua de um processo construído e compartilhado ao longo do tempo, em que o professor deve estar atento às prioridades da construção da aprendizagem levantadas pelo educando. Se esta construção não envolver uma reflexão permanente por parte de professores e alunos, a avaliação não terá sentido.

No trabalho pedagógico diferenciado, em que o conhecimento é construído e compartilhado, a reflexão que aí se processa envolve mudanças e, nesse sentido, afirma Pozo (2002) que “Se toda aprendizagem implica mudança, nem todas as mudanças são da natureza nem da mesma intensidade ou duração” (p. 61).

Em educação, as alterações das práticas educativas, e especificamente das práticas avaliativas, voltadas para o ensinar e o aprender podem contribuir para aprendizagens mais significativas, integrando e reorganizando o pensamento em uma nova estrutura de conhecimento.

Quando nos referimos às mudanças que se fazem necessárias em educação e principalmente às mudanças em novas formas de ensinar e avaliar, estamos nos questionando como Hoffmann (2002), quanto ao processo avaliativo baseado na construção do conhecimento e por seu caráter formativo, coloca seus partícipes em uma constante exposição de situações. “À medida em que os alunos estiverem expostos a uma exploração mais rica e ampla do seu meio, bem como sofrerem provocações significativas de natureza intelectual, maior abertura ocorrerá a novas possibilidades de entendimentos” (p. 22).

Expõe Giroux (1997), ao tratar sobre “os professores como intelectuais” e o rumo a uma pedagogia do pensamento crítico, que “as visões tradicionais do pensamento crítico deixaram de apoiar o apelo de Nietzsche por uma busca crítica da verdade” (p. 98).

Para a reversão desse pensamento e no cerne do novo enfoque crítico e reflexivo, propõe ele que “os fatos, questões e eventos em quaisquer estudos sociais deveriam ser problematicamente apresentados aos estudantes” (GIROUX, 1997, p. 99). Reafirma ainda que, nesse processo de intervenção e crítica, o conhecimento é exigente de busca, invenção e reinvenção constantes. Paulo Freire argumenta nesta direção que **“o conhecimento não é o fim do pensamento, e sim, o laço mediador entre estudantes e professores”** (FREIRE *apud* GIROUX, 1997, p. 99, grifo nosso).

Nesse sentido e nos diversos questionamentos inerentes à pesquisa, assume-se não só o sentido da interrogação, mas também a postura de abertura e crítica reflexiva quanto aos processos de avaliação no ensino superior, sabendo-os necessários e complementares aos demais processos de ensinar e aprender.

1.3 Afinal, o que se entende por aprender e por avaliar?

Como suportar a ambigüidade de saber que precisamos mudar e não nos sentirmos instrumentalizados para a ruptura que timidamente ensaiamos, mas que sabemos ser de grande porte, pois abala os paradigmas convencionais e nos joga na zona da

incerteza. Justamente agora, quando o que se exige de nós é qualidade para competir, qualidade para vencer os concorrentes do acirrado mercado educacional, “naturalmente” conduzido ao espírito de ranqueamento, de comparação interinstitucional, desconsiderando-se as especificidades dos diferentes projetos pedagógicos em questão. Se o que importa é uniformizar, padronizar, como justificar ousadias pedagógicas praticadas em nome de uma formação superior comprometida com uma lógica mais humana e humanizadora? (SORDI, 2000, p. 234)

Na cotidianidade, o avaliar se faz presente a todos os instantes, de forma espontânea e informal, e reflete o pensar, as crenças e as convicções embutidas em nossas especificidades históricas, sociais e na nossa diversidade cultural como educadores.

Analisando as formas de atuação e da avaliação no âmbito de suas funções sociais, Freitas (2008) considera a avaliação formal como a avaliação que utiliza “práticas que envolvem o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos dados podem ser analisados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro” (p. 145), enquanto a avaliação informal envolve uma “construção por parte do professor de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e aparentemente assistemático” (Ibid., p. 145).

Nesse caso, a avaliação chamada de informal, de caráter privado e não sistematizado, exerce influência no âmbito daqueles a que está diretamente relacionada e pode ou não revelar até que ponto a diversidade cultural é compreendida, sentida e revelada, pois, segundo Saul (2001), a avaliação informal envolve “impressão e sentimentos” (p. 9). As ações e o encoberto de juízos de valor, impressões e sentimentos encontrados na avaliação informal, refletida na avaliação formal, podem e determinam processos que conduzem ao desenvolvimento de exclusão; e se não bem percebidos, podem conduzir a insucessos permanentes na aprendizagem dos alunos. Temos em nossa memória escolar registros das nossas dificuldades de aprender determinados assuntos, causados pela insensibilidade do educador frente às dificuldades momentâneas do processo ensino-aprendizagem.

Nos âmbitos social, político e educacional, a avaliação vem revestida da roupagem de poder, de dominação política e, no exercício a que se destina e de acordo com suas origens, pode ser nomeada de avaliação externa ou interna.

No interior das escolas, as avaliações informais e formais permeiam as relações. A avaliação formal, de caráter sistematizado, público e deliberado, de variados objetivos e de variadas formatações, pode ser caracterizada como avaliação do ensino, de aprendizagem, do rendimento escolar, de programas, sempre em busca de parâmetros representativos do social

e também revestida de uma lógica de poder e de dominação. A avaliação informal, recoberta de um conjunto de valores e atitudes do avaliador, pode influenciar positiva ou negativamente a formação do autoconceito, da inteligência, do comportamento de quem é avaliado, extrapolando inclusive o âmbito da sala de aula.

Ao nos voltarmos para a compreensão da avaliação da aprendizagem, especificamente no ensino superior, partimos de algumas premissas consideradas fundamentais, pois a sua compreensão só terá validade no conjunto das práticas educativas do qual ela faz parte e no contexto da realidade a que está inserida.

A trajetória histórica da educação permite-nos, então, considerar as práticas educativas a partir de paradigmas que se revelam de forma conservadora ou emergente.

O paradigma conservador, mesmo que caracterizado por vários tipos de prática, dependendo de cada época, objetiva a reprodução do conhecimento, caracterizando-se por abordagens que privilegiam a repetição e uma visão mecanicista da prática educativa. Acostumados, formados e influenciados pelo pensamento positivista, até então dominante e com o sentido de que a avaliação era demonstrativa da aprendizagem do aluno, os educadores mediam-na com apelo instrumental-tecnicista. Reprovavam-se os alunos por décimos em uma escala de valor excludente.

Como sabemos, essas práticas não foram eliminadas. Ainda encontramos ações voltadas para o adicionar e o dividir de notas, como se a aprendizagem pudesse ficar reduzida a elementares processos técnicos e operacionais matemáticos, restringindo o conhecimento à repetição de informações descontextualizadas e não compreendidas. Nessas práticas, o que importa é o repetir de informações exatamente iguais às dadas pelo professor, e o que se pretende acima de tudo é o destaque do processo de memorização e o domínio de conteúdos. O aluno nota dez é então o aluno que memoriza e que devolve ao professor o que é então solicitado. É a educação bancária tão bem enfatizada e criticada por Freire (1997), que a entendia como a mera transmissão passiva de conteúdos do professor, assumido como aquele que supostamente tudo sabe, para o aluno, que era assumido como aquele que nada sabe.

A ênfase dada pelo professor nesse processo de aprendizagem centra-se, portanto, nos resultados ou produtos, e o objetivo da avaliação fica restrito a condutas manifestas e ao sabor das políticas públicas voltadas a interesses econômicos e políticos, que não pretendem a criatividade, a reflexão e a criticidade.

É o “conhecer sem conhecer”, o “saber não sabido”, em que os sujeitos não refletem e que Certeau (2005) retrata como “um saber anônimo e referencial, uma condição de possibilidade das práticas técnicas ou eruditas” (p. 143), um saber justificado pela historicidade da educação e pelas necessidades sociais, políticas e culturais de cada época.

E como fica, agora, nos espaços do ensino superior, a construção do conhecimento? São lugares desertos de reflexão e de construção de aprendizagem, de memorização e de repetição? Podemos inovar em educação e em avaliação?

Se considerarmos a escola e a universidade como pontos de encontros e de passagens, a vontade de ir sempre em direção ao outro pode nos servir de referência para novas alternativas das práticas educacionais e, dentre elas, a avaliação da aprendizagem.

Para Certeau (2005), a proposta referente a esses encontros é fundamentalmente a de criar um espaço de explicitação de pluralidades, de trocas instauradoras, de táticas cujo objetivo não é o de simplesmente fazer chegar o aluno ao nível do docente, mas o de promover práticas significantes e multiplicar os seus modos de operação.

Afinal, ir ao encontro do outro é promover uma educação para todos e não somente do outro. Ao buscar o avanço do conhecimento, mais do que ressaltar diferenças, é preciso o destaque de possibilidades de encontros que reconheçam a alteridade, ou seja, o lugar dos outros, para a nossa relação existencial tornar-se fundamental.

O colocar-se no lugar do outro não consiste apenas em ocupar um espaço físico, mas em estabelecer um estar em espaço atemporal de sentir, de ver, de compreender, de reciprocidade. Nesse entendimento, e conforme Buber (1974), estaríamos preocupados em superar o mundo intersubjetivo para, na procura do encontro de pontos comuns, dialogar com conhecimento, saberes e falas que possibilitam a superação do “eu” e do “tu” para a construção dialógica do “nós”.

Nesse ambiente educativo, controlado por estratégias de poder, referências simbólicas e personificadas nas pessoas que ali trabalham, para que a avaliação da aprendizagem seja entendida no relacionamento de seus objetivos e no complexo das práticas educativas emancipadoras e formadoras é preciso inverter a lógica do pensar e o do fazer.

É difícil mudar, inovar e ousar no contexto fossilizado de práticas avaliativas conservadoras. Temos aqui, em nome de uma formação comprometida com uma lógica mais

humana e humanizadora, o fazer girar os pratos da balança que pesam, que avaliam e que trabalham com a aprendizagem sabendo-a complexa nos seus processos cognitivos.

Posições éticas e compromissadas, de respeito e de construção do conhecimento, de justiça, de igualdade e de alteridade, devem também ser colocadas em seus pratos para o equilíbrio do que venha a ser o trabalho pedagógico transformador e o entendimento do que seja a aprendizagem significativa.

Dessa forma, a avaliação poderia ter na balança do aprender o sentido de equilibrar alternativas que conduzam à aprendizagem verdadeiramente representativa do conhecer e ser uma referência para se pensar o lugar próprio da educação e os espaços das aprendizagens dos alunos.

A avaliação, nesta interface entre formar e informar, situada entre dados quantitativos e qualitativos, em ambientes institucionais, com suas funções de controle e seleção social, permeada pelo administrativo e o legislativo, poderia e deveria ser gestada e ser focada em seus aspectos pedagógicos e à luz de novos paradigmas educacionais. É o conhecer para o avaliar. Seria a procura do paradigma do conhecimento na complexidade dos dias atuais, a busca do paradigma emergente ou inovador.

Esse paradigma apresenta uma nova visão de mundo, concebendo-a de modo integrado, e não a partir de partes fragmentadas. Conforme Moraes (1997), ele deveria ser construído em um novo modelo educacional e em um novo ambiente de aprendizagem, onde o educando seria “compreendido em sua multidimensionalidade como um ser indiviso em sua totalidade, com seus diferentes estilos de aprendizagem e suas distintas formas de resolver problemas” (p. 17).

Moraes (1997) caracteriza o paradigma educacional emergente como construtivista, interacionista e sociocultural. Como tal, é produzido na interação com o mundo físico e social. Para aprender, organizar, estruturar, explicar e sistematizar o conhecimento, o sujeito relaciona os conhecimentos novos com os prévios, com a realidade e a cultura de forma crítica e reflexiva, valorizando o próprio processo de construção e reconstrução permanente.

Nessa concepção, o aprender é o processo que se estabelece entre o aluno, o professor e o conhecimento socialmente construído, e o conhecimento é visto como um conjunto de verdades relativas, resultante das representações que o homem elaborou ao longo de sua

história, com relação ao mundo em que vive, com representações elaboradas, reelaboradas, significadas e ressignificadas de acordo com os processos históricos de cada época.

Assim entendido, compete ao educador propiciar condições e situações didático-pedagógicas que possam favorecer a aprendizagem do aluno, pois na perspectiva anunciada a aprendizagem ocorre na medida em que o aluno age sobre os conteúdos específicos e tem suas próprias estruturas previamente construídas ou em construção, favorecendo o que Ausubel (1981) chama de aprendizagem significativa, isto é, aquela aprendizagem em que o educando faz relação entre o que já sabe e o que pretende conhecer.

Nesse modelo de centralização do indivíduo no processo de conhecer, com sua natureza sensível e racional, o ponto de partida é, conforme Marcondes (2005), o paradigma subjetivista na epistemologia. Paradigma que é crítico na medida em que é reflexivo, ou seja, “em que é capaz de submeter esta razão a um exame permanente, garantindo o seu bom funcionamento, e evitando assim que se repitam as falhas da Ciência clássica, cujos modelos explicativos se revelaram falsos” (p. 22).

Para a reflexão sobre quem aprende e como aprende, sobre o que é ensinado e para que seja ensinado o que se insere nas propostas educacionais, não podemos desconsiderar a compreensão de visões do mundo e de cultura na política dominante. Estas podem também nos proporcionar elementos sobre o como essas políticas afetam o indivíduo no plano individual e social.

A compreensão crítica de uma política de avaliação educacional poderá oferecer subsídios para o entendimento das relações da educação com a modernidade ocidental. No encontro com as desigualdades sociais, tanto no nível global como no nível nacional, poderá oferecer subsídios também para compreender seus usos e procedimentos, como resultados e instrumentos de um campo de disputa ideológica e como de instrumento de poder. Conforme Hadji (2001), “A educação, que é intervenção num desenvolvimento, só tem sentido, em primeira análise, se o desenvolvimento for algo que ofereça autonomia” (p. 37).

Pensar a educação e a autonomia no ensino universitário implica em se fazer algumas considerações a respeito da intervenção do professor universitário em sala de aula, pois é neste espaço educativo e local, espaço complexo do educar, que é social, político e cultural, de múltiplas faces e falas, que a avaliação, enquanto categoria explicativa destes processos, se realiza.

Segundo Freitas, o processo de avaliação tem especificidades próprias para os vários níveis da educação nacional, mas, em qualquer área e em qualquer nível, e no âmbito da sala de aula, apresenta aspectos gerais que devem ser observados, refletidos e ponderados. Ele aponta a avaliação como categoria-chave na compreensão e transformação da escola capitalista e destaca suas possibilidades e limites para superar a lógica excludente desta atual organização societária no contexto do trabalho pedagógico e escolar.

Conforme Sordi (2005b),

[...] o par dialético objetivos/avaliação proposto por Freitas (1995) ganha sentido e produz sentidos. Determinam conteúdos e métodos que são necessários à obtenção dos objetivos da formação. E são reveladores dos compromissos com um determinado padrão de qualidade que ultrapassa a dimensão da instrução, avançando na direção de uma formação mais abrangente. Avaliar pressupõe o confronto entre um referente (padrão desejável de desempenho) com um referido (objeto avaliado). A clareza do primeiro conceito e as razões dessa escolha determinam sobremaneira os resultados do processo de interpretação e ajuizamento valorativo. (p. 2)

Essas considerações sobre avaliação no ensino superior, em cursos de graduação e na sala de aula, nos levam, então, a tentar compreendê-la nas interrogações de suas possibilidades e procurá-la em paradigmas emancipatórios e inclusivos do ato de avaliar, para o resgate do aprender crítico e reflexivo exigentes do momento atual.

1.4 Vertentes emancipatórias

Encontramos em Saul (1994) a criação e a proposição de um novo paradigma³ educacional. Sua concepção de avaliação emancipatória e seus pressupostos teórico-metodológicos, no sentido de análise de seus contrapontos com a avaliação educacional até então dominante, nos proporcionam, como educadores, visões diferenciadas quanto à avaliação. Podemos delas extrair para a avaliação da aprendizagem no ensino universitário, a que nos voltamos, novos posicionamentos e novas falas para as novas faces estudantis que contribuem para configurar o nosso local de trabalho.

³ Adotado pela autora conforme aceção do termo utilizado por T. S. Kuhn (1982 apud SAUL, 1994): conceito abrangente com significado semelhante à visão de mundo, filosofia ou mesmo ortodoxia intelectual.

O paradigma de avaliação emancipatória, segundo Saul, funda-se em três vertentes teórico-metodológicas: “a primeira delas caracteriza-se como *avaliação democrática*, a segunda é a *crítica institucional e criação coletiva*; e a terceira é a *pesquisa participante*” (SAUL, 1994, p. 53).

Considera a autora ser a avaliação democrática “um dos últimos movimentos a chegar ao panorama brasileiro”. Ela caracteriza a avaliação como “um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (SAUL, 1994, p. 61) e situa-a em uma vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas.

Nessa compreensão, ressalta que “o compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua ‘própria história’ e gerem as suas próprias alternativas de ação” (Ibid, p. 61).

Em seus objetivos, a avaliação emancipatória indica o comprometimento do educador ao se voltar para ações futuras que envolvam consciência crítica e pertinente aos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com a sua historicidade. São objetivos envolvidos em conceitos de emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativos, também encontrados e postulados por Freire (2001) de forma constante e afirmativa quanto ao caráter histórico do conhecimento e como “produção social, que resulta da ação e reflexão, da curiosidade em constante movimento de procura” (p. 8).

Nesta emancipação proposta, encontramos a procura do homem como um ser social e, segundo Marx (1978), do “homem objetivado” e do “homem total” que, em suas relações humanas com o mundo, “são, em seu comportamento objetivo, em seu comportamento para com o objeto, a apropriação deste” (p. 11). Nesse sentido, a objetivação só será possível enquanto objeto social, do homem como um ser social, que pensa, reflete e critica, e como tal, a apropriação do conhecimento deve ser compreendida também como uma produção social entendida em seu tempo e espaço. Em novas proposições, é o pensar de Freire que coloca o conhecimento no patamar da ação, da reflexão e da curiosidade em constante movimento de procura. Movimento este circular, que demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolhas e de autonomia. Possibilidades engendradas de novos pensares e em processos democráticos da construção do outro.

Reexaminando o papel da educação e considerando-a como prática indispensável aos seres humanos, não podemos deixar de concordar com a posição de Freire (2001), ao afirmar que, ao se fazer a análise da educação, enquanto clima histórico, “não há espaço para otimismo ingênuos nem para pessimismos acabrunhados” (p. 10). Na compreensão dialética de seus conflitos e controvérsias, o que importa é o resgate do homem no centro de nossas preocupações, assim o fazendo resgatar a radicalidade, a identidade do educador constituída na multiplicidade do social.

Do ponto de vista democrático e na radicalidade do pensar exposto, importa aqui o novo pensar a respeito da universidade, do professor universitário e da avaliação democrática, entendendo que este pensar deve permear a cotidianidade de nossos fazeres educacionais.

É no conceito de “cidadania ativa – conjunto de valores e atitudes que constituem o potencial humano público e social” – expresso por Dias Sobrinho e Ristoff (2002) que iremos complementar o exposto até agora para o entendimento da avaliação democrática e das três dimensões essenciais para o desenvolvimento humano, as dimensões epistemológica, política e ética que percorrem a avaliação democrática e emancipadora.

É no espaço da universidade, instituição social de espaço político, social e cultural, lugar de interesses públicos, de propósitos e ações, que os professores universitários se inserem e realizam a tarefa de, além da construção e transmissão de conhecimentos, executar a transposição histórica da educação para uma formação qualificada na perspectiva emancipatória. Não é o ensinar para o formar técnico e instrumental, operatório e serviçal dos poderes econômicos e políticos, mas o formar em um processo democrático e emancipador que visa contribuir para a formação do homem em sua totalidade. Nesse sentido, a avaliação que se propõe democrática e emancipadora extrapola a visão deste controle e instrumentalização, de serviços e técnicas, para em uma dimensionalidade ética dar lugar à cidadania e à emancipação, lugares de competência técnica e ética, de qualidade cultural e cidadã.

Ao se perguntar sobre quais os sentidos que verdadeiramente importam no processo educativo, Dias Sobrinho (2002), ressalta os que se fundam nos valores essenciais da humanidade e que procuram consolidá-los. Ele esclarece:

A educação deve ser um largo processo intersubjetivo de afirmação de valores primordiais e de construção da sociedade como comunidade de cidadãos

competentes não simplesmente na aceção do mercado, mas do ponto de vista da complexidade humana. Cidadãos dotados de uma forte competência técnica e profissional e das habilidades requeridas pela racionalidade econômica. Entretanto, é fundamental que essas competências e habilidades se submetam aos valores inscritos nos horizontes éticos e políticos da humanidade. (p. 54)

É certamente com este olhar e com uma criteriosa intenção educativa que os professores universitários devem dar sentido à avaliação de seus alunos. Uma avaliação criteriosa, com valores construídos no âmbito da sala de aula, inseridos em planos de trabalhos e consolidados no Projeto Político-Pedagógico da Instituição de Ensino Superior. Cientes das necessidades de seus alunos, poderão ajudá-los a fazer frente ao movimento de transformação social a que não podem se juntar isoladamente.

Este novo avaliar emancipador e democrático há de incluir novas formas de ações e abordagens para as novas formas de aprender. Pois

A escola precisa ter projeto, precisa de dados, precisa fazer sua própria inovação, planejar-se a médio e a longo prazos, fazer sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares, enfim, ser cidadã. As mudanças que vêm de dentro das escolas são mais duradouras do que as impostas de fora. Da sua capacidade de inovar, registrar, sistematizar a sua prática/experiência, dependerá o seu futuro. Nesse contexto, o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito do sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz. Para isso ele também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. (GADOTTI, 2000, p. 10)

Quanto à segunda vertente proposta por Saul – a crítica institucional e criação coletiva – para o paradigma da avaliação emancipatória, convém o destaque de sua ideia geradora, também proposta por Paulo Freire: a conscientização. Dela fazemos o recorte que a define como o “des-velar” da realidade, como práxis, compromisso histórico, consciência histórica; e nela e através dela, os homens assumem o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo na relação intrínseca de consciência-mundo. É nesse sentido que a autora a define como “mola mestra de uma pedagogia emancipadora em que os membros de uma organização são tratados como seres autodeterminados” (SAUL, 1994, p. 55), isto é, sujeitos capazes de, criticamente, desenvolverem suas próprias ações.

Seus pressupostos teóricos privilegiam o enfoque interdisciplinar, e seu suporte epistemológico volta-se para o processo dialógico, condição para a verdadeira educação.

Para Freire (1997), a educação libertadora ou emancipatória deve ser:

- Dialógica, ou seja, o professor, ao mesmo tempo em que ensina, aprende com a riqueza cultural que o aluno traz do ambiente onde vive;

- Problematizadora, isto é, os temas escolhidos para estudo devem estar de acordo com a realidade social vivida pelo aluno;
- Crítica, no sentido de ser formadora de cidadania, dando consciência da responsabilidade social e política do educando;
- Voltada para a relação reflexão e ação, ou seja, para a práxis (prática-teoria-prática): o aluno vem para a escola com sua experiência de vida (a prática), recebe na escola o saber elaborado ou erudito (a teoria) e ao voltar para sua realidade tem uma nova prática, agora enriquecida pela teoria.

Para essa educação que emancipa, a reflexão crítica é pedra fundamental, e ao se perguntar a quem serve a avaliação, que tipo de homem e de sociedade se deseja, o processo de avaliar deixa de ocorrer a partir das abordagens e dos paradigmas até então vigentes para acontecer a partir da ação e do pensar de novas possibilidades educativas, entre elas, em uma avaliação também reflexa das novas necessidades e do novo homem que aí está.

Quanto à terceira vertente – pesquisa participante – destacamos a importância de se adotar, nos atos educativos de forma geral, a humildade de quem quer sempre aprender e descobrir. Humildade como aliada do diálogo, pois segundo Freire (2008) não há diálogo sem humildade. A fé que deposita nos seres humanos é a fé no seu poder de fazer e de refazer, de criar e recriar na relação horizontal pautada no amor, na humildade, na fé e na confiança que faz os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo.

De fato, não vejo como conciliar a adesão ao sonho democrático, a superação dos preconceitos, com a postura in-humilde, arrogante, na qual nos sentimos cheios de nós mesmos. Como ouvir o outro, como dialogar, se ouço a mim mesmo, se só vejo a mim mesmo, se ninguém que não seja eu mesmo me move ou comove? Se, humilde, não me minimizo nem aceito humilhação, por outro lado, estou sempre aberto a aprender e a ensinar. (FREIRE, 2008, p. 56)

Levar em consideração estes aspectos da avaliação emancipadora propostos é considerar a avaliação baseada em critérios, tendo por referência a aprendizagem do aluno em termos de conteúdos e habilidades. Critérios estes associados, portanto, ao envolvimento do aluno com referencial de trabalho pedagógico e como co-partícipe de seu processo de aprendizagem e de avaliação.

Villas Boas (2008a, p. 31), ao destacar as características da avaliação formativa apontadas por Harlen e James⁴, considera a ação de condução deste processo pelo professor de vital importância ao promover a aprendizagem. Nessa avaliação, conduzida de forma compreensiva e reflexiva pelo professor, os alunos, ao exercerem um papel de destaque, progredem compreendendo suas possibilidades e fragilidades. É o avançar através de seus erros, aqui assumidos com o caráter de diagnóstico e de objetivos, e não de paralisia de aprendizagem. É o processo contínuo da autoavaliação realizada pelo envolvimento dos alunos no registro dos seus resultados de aprendizagem. “Uma das maneiras de conseguir isso é a construção de portfólios que contenham evidências do seu progresso e reflexões sobre o andamento do seu trabalho” (Ibid., p. 33).

Esse procedimento avaliativo, em concepção democrática, emancipadora e formativa, visa, pelo envolvimento responsável do professor, pela seriedade e pelo rigor da avaliação proposta, à formação da cidadania com inserção social crítica. Com essa proposição, concordamos com a autora quando afirma as implicações da avaliação formativa voltadas para a aprendizagem do aluno, do professor e da escola.

É um revisar de posturas e concepções imbricadas nas atuais necessidades do ensino, da aprendizagem e da avaliação. Mas do que tratam e a quem servem os Portfólios como instrumento de avaliação formativa?

A literatura educacional contempla várias definições a respeito de Portfólio que vêm se constituindo e sendo nomeados diferentemente, dependendo de suas finalidades e contextos universitários. Assim aparece nominado, por exemplo, como porta-fólio, processo-fólio, diário de bordo, dossiê e mais recentemente por webfólio.

Fizemos em nossa pesquisa uma busca de falas a respeito do assunto. Recorremos ao dicionário Houaiss (2001), onde encontramos a seguinte definição: “PORTFÓLIO / pout'fowliow/ [ing.] s.m. (sXX) 1 m.q. Porta-Fólio (‘cartão duplo’) 2 p.met. conjunto ou coleção daquilo que está ou pode ser guardado num porta-fólio (fotografias, gravuras etc.)” (p. 2.267). Definição esta oriunda de *portfolio*, advinda do inglês, devido à influência norte-americana, principalmente, nas áreas de comércio, finanças e publicidade.

⁴ HARLEN, W.; JAMES, M. Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. **Assessment in education: principles, policy & practice**, Reino Unido, Carfax Publishing Limited, v. 4, n. 3, nov. 1997.

A palavra procede do campo profissional dos arquitetos, dos artistas, da economia e, só posteriormente, segundo Garcia Cano (2005, p. 53), foi adaptada ao ensino para mostrar o alcançado no processo educativo e poder tomar decisões de sua melhoria.

No âmbito do ensino universitário, seu emprego é muito recente, justifica a autora, pois data de 1980, quando a Associação Canadense de Professores da Universidade registrou seu uso:

Desde entonces tanto esta asociación (<http://www.caut.ca>) como la australiana (<http://www.herdsa.org.au>) poseen un papel pionero en el uso de las carpetas docentes como mecanismo de acreditación e de contratación del profesorado, que en la actualidad se está generalizando. (GARCIA CANO, 2005, p. 54)

A autora se refere ao uso do Portfólio como mecanismo de promoção e desenvolvimento profissional. No caso da educação, *carpeta docente* pode se referir tanto aos professores como ao alunado que se prepara para ser professor.

O Portfólio, ou a *Carpeta Docente*, por ela discutido e refletido, é considerado, como um instrumento que não se utiliza de qualquer posição epistemológica. Seu uso é inerente a uma concepção dos processos de ensino e aprendizagem em perspectiva construtivista,

[...] donde cada persona en un proceso de formación y desarrollo personal y profesional construye su propio conocimiento, dotándolo de significado a la luz de sus concepciones previas e de la funcionalidad que éste tengan en los contextos a los que pueda transferirlo. (GARCIA CANO, 2005, p. 55)

Garcia Cano defende o ponto de vista de sua utilização como formativo, processual e de autoavaliação em cada passo da elaboração do Portfólio. No ensino universitário, seu emprego é também definido para a autoavaliação do professor com o objetivo de servir como instrumento de suas estratégias metodológicas e avaliativas. O importante é o destaque dado à elaboração de um Portfólio, que supera uma mera concepção técnica de registro de comportamentos e documentos, uma vez que ele encerra intencionalidades educativas, momentos de reflexão e de construção.

Ilustra a compreensão de portfólio, através de várias definições apontando uma série de autores, o pensar de Rieman (2000 *apud* GARCIA CANO, 2005), que foge das definições clássicas e costumeiras de Portfólio como coleção de trabalhos de artistas e escritores. Para Rieman (2000 *apud* GARCIA CANO, 2005),

Um portfólio é mais que uma coleção de experiências. Através de um portfólio se tem a oportunidade de crescer e melhorar desde uma perspectiva pessoal e institucional, porém, sobretudo, é ferramenta geradora de uma filosofia própria relativa a um esquema de fomento de habilidades que facilitam os processos de aprendizagem. Por meio do portfólio, o docente tem a oportunidade de desenvolver

um pensamento crítico e criativo, desde uma perspectiva holista que o ajuda a estabelecer metas claras sobre o compromisso adquirido diante da sociedade para intervir no processo de crescimento de seus alunos. (p. 56)

Neste pensar, é importante a construção do Portfólio como instrumento gerador e facilitador de processos de aprendizagens significativas, entendidas como processos de aprender com reflexão e crítica. Objetivado, contextualizado e avaliado através de evidências educativas, ele poderá documentar um processo de construção de aprendizagens e fomentar processos reflexivos, formativos e de ação docente e discente no ambiente universitário.

Nessa perspectiva, avançamos para uma nova concepção de avaliação construída em processos de reflexão e, conforme Dalben (2002), em um processo tal, que

[...] os inúmeros significados do conhecimento socialmente acumulado entrariam numa dinâmica interrelacional de ressignificação, isto é, seriam revalidados ou não, dependendo das novas leituras e dos enfoques dimensionados conforme diferentes realidades culturais de nosso país. (p. 37)

É um novo situar da avaliação frente às novas necessidades educacionais e de um desnudar de valores arraigados nos diferentes modelos e processos de avaliação usados até então. Não é simplesmente uma troca de roupagem.

Aqui, a avaliação educacional deve ser assumida por uma postura ética e comprometida do educador frente as suas possibilidades e prerrogativas, compreendendo-a, conforme destaca Freitas (2002),

[...] no âmbito das demais categorias do processo pedagógico, as quais supõem uma intrincada rede de relações com as outras ciências que dão suporte epistemológico à compreensão do fenômeno educacional, âmbito em que se insere a própria avaliação educacional. (p. 92)

Villas Boas (2008a, p. 40), ao se perguntar “Portfólios: Por quê? Para quê?”, apresenta importantes elementos para a análise dos mesmos.

Hargreaves et al (2001 *apud* VILLAS BOAS, 2008a) destaca as evidências do uso do portfólio como sendo um diferencial de trabalho pedagógico à medida que estes podem beneficiar todos os tipos de aluno, desde a construção de sua identidade até as evidências mais diversificadas da sua competência e do seu sucesso, passando esse procedimento pela avaliação de sua aprendizagem, em um novo modo de percebê-la, independente de notas, conceitos e menções.

Importa aqui o realce dado pelos autores quanto à construção e à avaliação do portfólio, que, no trabalho da aprendizagem dos alunos, tem objetivos propostos que são do

conhecimento de todos. É o trabalho objetivado, interativo, a construção coletiva, clara e transparente do que se quer obter e aprender e no fazer diferenciado do respeito ao outro, inclusive em suas fragilidades e dificuldades.

No trabalho docente como processo de interação social e de múltiplas intervenções consideradas como trabalho com, sobre e para os seres humanos, requer-se olhares e conhecimentos diferenciados, pois trabalhar com o humano é processo diferenciado do se trabalhar com objetos físicos e realidades tangíveis.

Fernandes (2006) destaca também, neste trabalho docente, por ser relacional, o envolvimento de “valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política” (p. 36).

Segundo Pozo (2002), o que importa no trabalho docente é que “na aprendizagem não há pecado original: todos os pecados de aprendizagem se parecem (são produto de um desajuste entre resultados, processos e condições da aprendizagem), embora suas soluções difiram” (p. 19). Daí considerarmos que, se na aprendizagem não há pecado original, seria um pecado mortal preservar a avaliação nos moldes da exclusão e da marginalização social e intelectual que a têm consagrado.

Conforme Kuenzer (2008), duas expressões caracterizam a concepção pedagógica dominante: “exclusão includente” e “inclusão excludente” (p. 442). Seus significados refletem o social, o econômico e o educacional de nossos dias e têm por estratégias a exclusão do trabalhador e a exclusão estudantil de diferentes níveis e modalidades, revestidas de inclusão desprovida de qualidade e de justiça social.

No campo educacional, é o incluir excluindo quando, além das estatísticas justificadoras de entradas numéricas, não se apresentam as estatísticas qualificadoras de sua permanência e saída com padrões de qualidade. Ao se negar a aquisição das condições mínimas que o ensino deve propor, ou seja, proporcionar ao estudante os parâmetros essenciais para a aquisição e a interpretação dos conhecimentos elaborados, nega-se o saber, nega-se o trabalho e as condições de viver ética e laboriosamente em sociedade.

Na objetivação do ensino, a avaliação não pode corroborar com a intensidade de inclusão excludente; daí a importância de a avaliação ser pensada e construída em novos patamares educacionais, que incluem a visão crítica do educador, a importância de seu trabalho, sua valorização e a sua luta para um ensino de qualidade.

É o momento de revisão histórica de ser educador. Nessa perspectiva, ele deverá entender as concepções, as finalidades da educação e os princípios norteadores do processo pedagógico. É o momento também de revisar o próprio conceito de avaliação, cuja lógica não é independente da lógica da escola, que tem se separado da vida e da prática social por meio de uma avaliação artificial. Esse cenário de nossa avaliação educacional, que se projeta como cenário de inclusão excludente, tem em comum o enfoque da exclusão. Desse enfoque, caracterizado em seu objetivo formal ou informal, objetivo ou subjetivo, desprende-se a importância do conhecimento do educador frente ao processo avaliatório que realiza e que é possível de indagação.

Destaca Giroux (2000, p. 73):

A educação pública e superior deve adotar situações de deliberação dentro e fora da escolaridade institucional, para que não se contemple a democracia como algo que sobra, mas como algo imprescindível para o próprio processo de aprendizagem.

A argumentação levantada pelo autor quanto aos processos educativos democráticos nos leva a repensar a importância de uma postura crítica do professor frente aos processos pedagógicos e históricos dos quais somos partícipes e a considerar como possibilidade de ação a avaliação que promove e inclui. Esta inclusão refere-se à postura do professor que, no cotidiano, em sala de aula, faz a chamada da cidadania, do ensinar com reflexão crítica e que percebe seus alunos como autoconstrutores de sua aprendizagem.

Como o conhecimento e as práticas educativas empregadas não são desprovidos de valores e não são inocentes, por que não impregná-las de reflexão crítica e de novos posicionamentos éticos, científicos e culturais?

É o ensinar e o avaliar comprometido e competente, orientados “para a formação do homem livre e universal”, que o considera “como um sujeito que se forma como homem dentro do processo de busca de superação das relações sociais atuais de dominação” (OLIVEIRA, 1996, p. 20).

Nesse entendimento e no significado do pensar de Freire, compreendemos o ato de ensinar como ato de aprender e como processo histórico, social, crítico e transformador, pois

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão

grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um *burocrata da mente*, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às *adivinhações* dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. (FREIRE, 2008, p. 27-8)

O processo educativo, como síntese de múltiplas determinações e ligado a uma concepção histórica do homem, também se liga ao processo de apropriação do conhecimento “enquanto um processo/produto cultural que possibilita ao homem conhecer a realidade e nela atuar enquanto sujeito histórico-social e não como sujeito abstrato” (OLIVEIRA, 1996, p. 63).

É o ato educativo que se manifesta como a ação incluyente da apropriação do conhecimento, histórica e coletivamente elaborado; e assim fazendo, no processo de ensinar/aprender e no avaliar/avaliando, permite uma postura reflexiva e transformadora da realidade vivida.

Recorrendo novamente à citação anterior de Freire (2008) e comparando com o que se tem investigado a respeito das práticas educativas – práticas que enfrentam o desafio da ruptura paradigmática e atuam em direção oposta aos processos hegemônicos –, algumas reflexões comuns são pertinentes para encontrarmos fios condutores em nossa busca quanto ao Portfólio.

Dentre elas, podemos ressaltar as que se destacam quanto ao “aprendizado do ensinante ao ensinar”, “a não retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos” e “repensar o pensado, rever-se em suas posições, em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer” (FREIRE, 2008, p. 27-8).

Assim tentando nos locomover na trajetória da pesquisa e com esses desafios comuns, saímos em busca das falas e dos fazeres dos professores para entender seus significados e critérios que se apresentam, conforme suas percepções, em perspectivas emancipadoras e que são usados nessa nova proposição avaliativa.

Para a captura dos significados de nossas interrogações, e na tentativa de entrecruzar sentidos e valores nascidos e registrados em Portfólio educacional, pelas percepções de professores e pesquisadores, a descrição do processo e do produto da investigação realizada será descrita pelo encaminhamento metodológico qualitativo exposto a seguir.

2 Metodologia

2.1 Delineando o caminho

A tarefa principal do conhecimento é, pelo menos até certo ponto, desfazer as verdades, para descongelar os entraves ao processo de questionamento e inovação. Se existe alguma coisa permanente em educação é a provisoriedade de seus resultados, ou a perenidade do questionamento. (DEMO, 1997, p. 18)

Buscamos a avaliação da aprendizagem no contexto da educação superior, junto a docentes já sensibilizados com a mudança paradigmática e comprometidos com a emancipação e a autonomia intelectual dos alunos, tendo o Portfólio como um recurso mediador da aprendizagem do aluno no processo de formação universitária.

Para conhecer e compreender essa realidade e na tentativa de captá-la em sua complexidade dinâmica, consideramos que, para esta pesquisa, a abordagem qualitativa ofereceu condições de encontros e potencializou o estudo de questões relativas à nossa investigação, uma vez que estabelecemos contato direto com professores universitários para deles obtermos falas e sentidos da avaliação da aprendizagem então praticada. De acordo com André (1995), essa abordagem possibilita considerar os sujeitos a partir da realidade concreta e não abstrata.

Nessa perspectiva, e em contato com diferentes professores e diferentes contextos, buscamos entender como alguns docentes, já sensibilizados com a mudança paradigmática, assumem o Portfólio como algo que expressa o desenvolvimento do aluno no processo de formação universitária.

Essa investigação, no sentido de estabelecer uma relação entre os fatos, a fim de extrapolar o aspecto técnico e objetivo da investigação e conforme pesquisa qualitativa, percorreu vários caminhos, assumindo desafios e condições diferenciadas de encontros, com múltiplas possibilidades quanto ao processo de avaliação da aprendizagem.

Considerando a avaliação como uma categoria intrínseca à organização do trabalho pedagógico, os professores selecionados foram questionados em suas múltiplas e distintas

individualidades e experiências, como sujeitos de sua história, de seu tempo e de suas práticas educativas. Nesse contexto, na busca intencional desses professores e na proposição de seu objetivo geral, a pesquisa significou a procura de quem, imerso em suas significações, entende, constrói e avalia o percurso de aprendizagem do aluno e materializa a sua avaliação utilizando o Portfólio como recurso mediador dessa aprendizagem.

Objetivamos entender as razões e as lógicas dessa adoção, seus limites e suas possibilidades, na perspectiva do professor, com destaque para os critérios de avaliação considerados relevantes para a aprendizagem do estudante universitário.

As diversificadas formas implementadas para a obtenção desses critérios em avaliação, pela pesquisa qualitativa e pelo delineamento de objetivos e questionamentos norteadores para o trabalho, possibilitaram a caracterização de um amplo conjunto de dados passíveis de reflexões para as questões norteadores da pesquisa. Essas reflexões buscaram conhecer, nas percepções de professores universitários, questionamentos específicos, tais como:

- Quais as concepções de avaliação do professor e as relações que estabelece entre elas e o Portfólio?
- Que razões motivaram o professor a adotar o Portfólio em seu trabalho pedagógico?
- O Portfólio foi inserido na cultura de avaliação do aluno?
- Como são e por quem são construídos os critérios de avaliação do Portfólio do aluno?
- Como são processados e registrados em Portfólio os avanços do estudante rumo à apropriação do conhecimento?
- Qual a avaliação do professor acerca do uso do Portfólio em sua disciplina?
- Como o Portfólio se articula com o trabalho pedagógico e demais formas de avaliação na percepção do professor?

Como recorrência ao seu objetivo geral e a esses objetivos específicos, foi necessária uma investigação profunda e reflexiva das percepções dos professores e pesquisadores, como recurso metodológico empregado, no sentido de se obter uma reflexão ampla para:

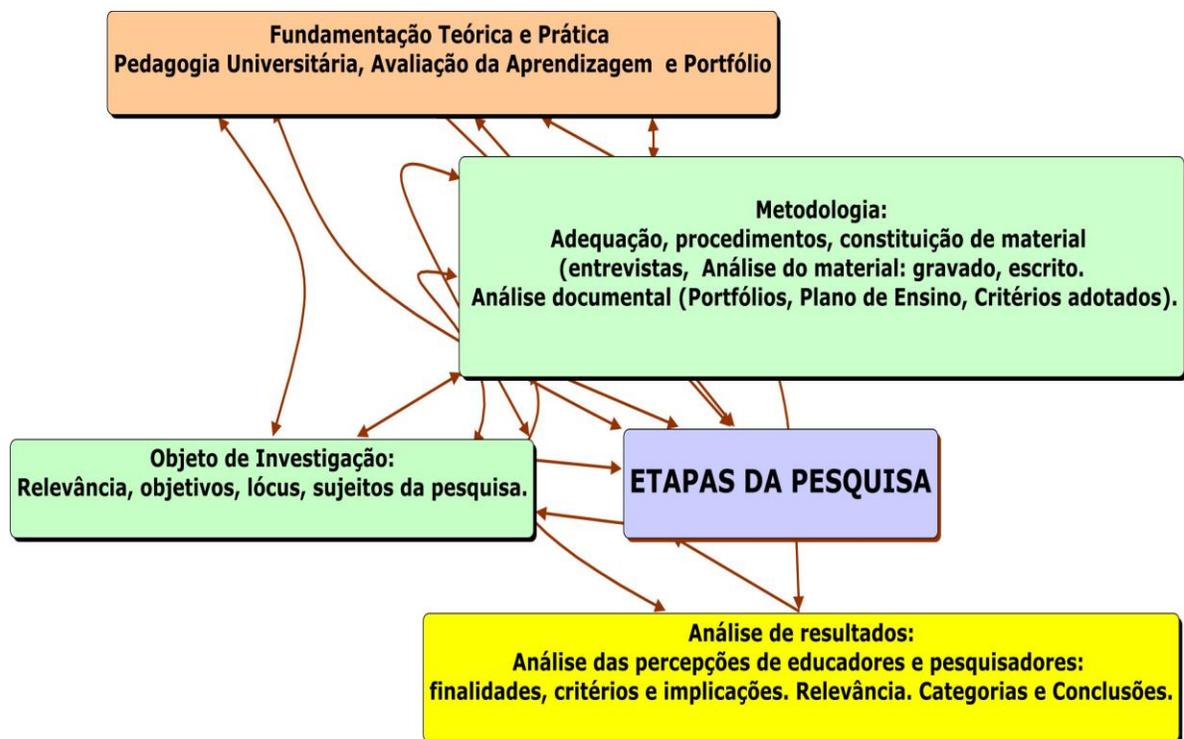
- Compreender como se materializa a avaliação no percurso da aprendizagem do aluno;
- Desvelar características do material e os sentidos pedagógicos que são interpretados pelo professor como evidências de aprendizagem;

- Verificar a quem serve a avaliação, como ela é entendida, construída e ressignificada nas interações cotidianas da educação superior.

A pesquisa, na circularidade e complexidade de suas proposições e seus objetivos, traz sentidos e valores nascidos e registrados em Portfólio educacional, sendo a descrição do processo e do produto da investigação realizada um procedimento exaustivo de retornos permanentes às falas obtidas.

Para a obtenção, reflexão e consolidação dos dados obtidos, a pesquisa foi esquematizada conforme segue:

Ilustração 1: Etapas da pesquisa



A ilustração 1 esclarece, através de seus conectores, que as etapas do trabalho não se realizaram de forma rígida e absolutamente sequencial, sem conexão. A circularidade de sua complexidade manifestou-se como um processo dinâmico e reflexivo, no sentido de obter e

relacionar as razões e as lógicas da adoção do Portfólio, com seus limites e suas possibilidades, assim como as informações sobre os critérios avaliativos adotados em Portfólio, considerados relevantes para a aprendizagem do estudante universitário.

Com esse sentido e para a obtenção dos dados pertinentes à pesquisa, houve o retorno constante, sempre que necessário, às falas dos entrevistados, a recorrência à fundamentação teórica e o encontro com as percepções dos educadores para só então consolidarmos os dados obtidos no seu contexto, no seu conjunto e no seu tempo.

Cunha (2006) nos alerta que:

Consolidar os dados decorrentes de uma pesquisa e interpretar o que eles possibilitam é um exercício intelectual dos mais exigentes. Trata-se de, não só descrevê-los, mas apreender o que eles revelam, num diálogo que inclui objetividades e subjetividades. (p. 127)

Foi necessário, pois, para a apreensão do pretendido e do revelado, um período de gestação das percepções obtidas, de “alongar o tempo de latência entre as intuições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas”, conforme alerta Bardin (2009, p. 11).

Assumimos, nesta pesquisa, o reconhecimento e a importância de práticas educativas emancipatórias e inovadoras, que têm pouca visibilidade acadêmica, como, por exemplo, o Portfólio, as provas colaborativas, as provas com consulta e outras formas mais amplas de avaliar a compreensão e a produção do conhecimento. Dentre elas, investigamos o Portfólio como procedimento de avaliação, pois este, apesar de recente nos meios acadêmicos, vem sendo adotado por professores em disciplinas de vários cursos e de diferentes áreas do saber.

As práticas educativas focadas e objetivadas em contextos locais, e portanto situadas em contextos históricos, sociais e culturais, são impregnadas de relações de saber e poder. Daí o interesse de buscar na percepção de professores e pesquisadores universitários novos posicionamentos quanto à avaliação universitária para compreendê-la além de seus significados imediatos.

Desde o início, reconhecemos a tarefa complexa a que nos propusemos e as dificuldades para trabalharmos com o conhecimento como construção social. Nessa complexidade insere-se o reconhecimento e o sentido da avaliação no ensino superior como exigente de uma revisão radical em sua forma de se conceber e de organizar o ensino.

2.2 Opção teórico-metodológica: o Portfólio como objeto de investigação na pesquisa qualitativa em avaliação

A temática proposta para a pesquisa, tendo o Portfólio como recurso mediador da aprendizagem, constituiu um recorte no vasto âmbito da avaliação e, contrapondo-se a uma visão positivista e fragmentária do conhecimento, optamos por investigá-la, através de uma proposta metodológica qualitativa que nos possibilitasse uma aproximação mais fiel possível da realidade educacional.

Tendo por pressuposto epistemológico a complexidade da educação e da avaliação, entendemos que refletir sobre práticas avaliativas inovadoras, com foco na compreensão do Portfólio como procedimento de avaliação, significa inserir-se na necessidade de novos olhares e de novas considerações a respeito de uma Pedagogia Universitária capaz de subsidiar os egressos dos cursos universitários a se reconhecerem como sujeitos comprometidos com a transformação social e traçar táticas que possibilitem o alcance dos objetivos de seu curso e de sua formação profissional.

Nesse sentido, as aproximações dessas ideias nos levaram a focar processos de avaliação em sua complexidade e amplitude, dentro de um conjunto das práticas educativas, do qual ela faz parte.

Considerando as inúmeras possibilidades de se trilhar os caminhos investigativos para a pesquisa em educação, optamos por uma metodologia de busca reveladora de nossas opções teóricas e de nossas subjetividades construídas ao longo do complexo fazer educacional.

Nesse caminhar investigativo, e através de um dos pressupostos centrais da pesquisa qualitativa que se volta para a compreensão da realidade em sua complexidade, a avaliação da aprendizagem foi realizada como um fazer educacional que se expressou através de muitas falas, com muitas faces e ao longo de muitas fases, não podendo, portanto, ser descrita e compreendida de forma linear.

Sua análise, descrevendo, ouvindo e teorizando, remontou a uma reconstrução educacional que se fez ao longo de espaços e tempos educacionais e que aqui se manifestou

com a intenção de percorrê-la como um dos caminhos comprometidos com a avaliação da aprendizagem.

Na pesquisa, para o alcance de seu objetivo e para sua fundamentação teórica, dialogamos com educadores que realizam pesquisas sobre a escola e a avaliação da aprendizagem, no âmbito de suas variáveis históricas, políticas e sociais.

Sobre a avaliação em Portfólio, e para o conhecimento dos pressupostos teóricos que a compõem, com o objetivo de construir uma base teórica específica sobre o assunto, vários pesquisadores foram consultados. Dentre eles, relacionados em Referências Bibliográficas, tornaram-se mais relevantes Sá-Chaves (2004, 2005), Hernández (2000), Garcia Cano (2005) e Villas Boas (1996, 2001, 2006, 2008a, 2008b) por suas pesquisas sobre o assunto. Esses educadores consideram o Portfólio como uma estratégia reflexiva e significativa para a aprendizagem, onde o pensamento crítico, a solução de problemas complexos e as evidências da aprendizagem são fatores pensados, refletidos e colocados em prática no trabalho pedagógico.

Delineado o campo da pesquisa com a temática proposta no campo da Pedagogia Universitária e reconhecendo a sua importância no âmbito das pesquisas educacionais, assim como a opção metodológica qualitativa, definimos as etapas da investigação com o objetivo de desenvolver a pesquisa situando a princípio o lócus e seus sujeitos.

No encontro com os professores universitários, procuramos a sua contextualização e a sua identificação profissional. Traçando o perfil profissiográfico desses professores, recorreremos às suas falas e aos seus fazeres. Compreendemos ser necessária, então, para complementar a investigação sobre esses profissionais, a análise documental de seus Planos de Ensino, com o objetivo de aproximar o que se fala do que se faz. Em busca indireta e em novo esforço de coleta de dados, no sentido de tentar uma aproximação também com o que pensam os alunos, procuramos ouvir as suas vozes, através da análise documental de seus Portfólios, cedidos pelos professores.

Aliados a essas falas e faces dessa avaliação da aprendizagem no ensino superior, procuramos também dialogar com pesquisadores da área, para apresentarmos e entrecruzarmos os dados obtidos e, na análise desta realidade, obter resultados de uma nova proposta avaliativa que se apresenta como inovadora e emancipadora.

2.2.1 Lócus da pesquisa e seus sujeitos

Para a escolha do lócus da pesquisa com os professores universitários, duas cidades do Estado de São Paulo foram selecionadas: Campinas e São José do Rio Preto. A seleção foi realizada considerando o envolvimento da pesquisadora com a realidade educacional e local de sua cidade, São José do Rio Preto, e com seus locais de estudo e formação *Stricto Sensu*, UNICAMP e PUC, na cidade de Campinas. Essa proximidade foi relevante na escolha por se obter e localizar, por indicação de coordenadores de cursos e/ou colegas de profissão, professores que já trabalharam ou trabalham com Portfólio em seu processo de avaliação educacional.

Mesmo havendo essa proximidade com os dois lócus da pesquisa, o campo da investigação para a escolha dos professores partícipes da pesquisa foi laborioso e se constituiu lentamente, pois essa composição, dentre tantos professores universitários que fazem uso do Portfólio como um dos procedimentos de avaliação, não seria aleatória.

Os professores tinham que conhecer os objetivos da pesquisa, sua seriedade e seu compromisso educacional, para em seguida darem, pelo interesse despertado, sua concordância de, como partícipes de um trabalho científico, saber que os resultados obtidos com a pesquisa seriam objetos de investigação, exposição e análise crítica.

Assim, foi necessário que inicialmente se construísse um espaço dialógico entre pesquisador e pesquisado para o estabelecimento da confiança requerida. Espaço dialógico que envolveu inclusive tempo e oportunidades de encontros nem sempre iguais para as entrevistas realizadas, uma vez que estes nem sempre eram coincidentes entre entrevistados e entrevistadora.

Esse espaço foi construído através de encontros presenciais, reuniões, e-mails e ligações telefônicas, de agosto de 2008 a junho de 2009. Das indicações recebidas, fizemos uma composição de 10 (dez) professores universitários que trabalharam ou trabalham em seu processo avaliativo com Portfólio, que se interessaram pela pesquisa e que afortunadamente contribuíram com sua experiência para o levantamento de dados significativos e significantes para a investigação proposta.

As entrevistas com os professores, sujeitos constituintes da pesquisa, foram iniciadas em 25 de novembro de 2008 e finalizadas em 12 de junho de 2009, em um espaço de tempo

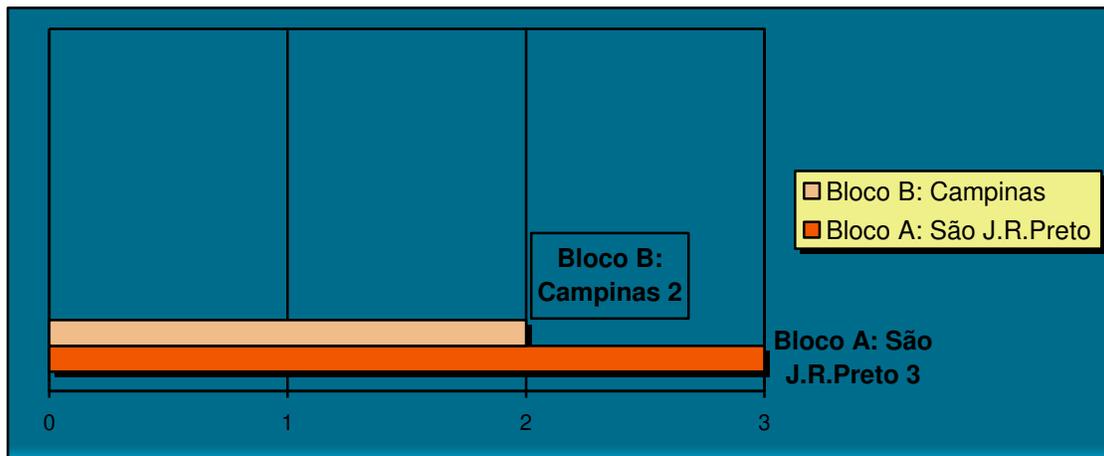
de 07 (sete) meses. Essa constituição de sujeitos envolveu não só o pertencimento às duas cidades selecionadas, mas principalmente o interesse de se envolver em uma pesquisa em que suas falas e suas práticas avaliativas fossem expostas à reflexão crítica.

Foi preciso o ajuste de dias, horários e locais para que os encontros fossem oportunos a todos. Assim, esse espaço foi sendo construído, assumindo as características apontadas por Lüdke e André (1986), como um lugar de “respeito muito grande pelo entrevistado” (p. 35). Respeito ao seu universo próprio, ou seja, a sua cultura e valores para o encontro pretendido.

Com momentos esclarecedores a respeito da pesquisa, da importância da participação e da colaboração dos envolvidos para o encontro de novas possibilidades metodológicas elucidativas a respeito da avaliação da aprendizagem utilizada no ensino superior, realizamos as entrevistas após um processo acordado e formalizado por termo de consentimento livre e esclarecido entre a pesquisadora, a orientadora da pesquisa e os educadores (Anexo I).

O universo da investigação procurou ser abrangente e diferenciado, tendo por referencial o contexto educacional universitário para, em comparação dos dados obtidos, ouvir as falas dos envolvidos sobre um saber sempre tão questionado e que diz respeito a todos os educadores. Assim, um total de 10 (dez) professores das 02 (duas) cidades citadas – e agora nominadas na pesquisa de Bloco A (São José do Rio Preto, com seis professores) e Bloco B (Campinas, com quatro professores) – compôs o lócus da investigação. Esses professores distribuem-se em 05 (cinco) instituições de ensino superior, sendo 03 (três) públicas e 02 (duas) privadas, conforme Gráfico 1 a seguir, em diferentes cursos distribuídos em diferentes áreas do saber e com diferentes componentes curriculares.

Gráfico 1: Locus da Pesquisa: Número de Instituições



Quem é esse professor que educa e que ousa inovar em procedimentos diferenciados de avaliação da aprendizagem?

Sabemos que o professor tem, em sua formação de vida pessoal e profissional, a constituição de sua identidade, de visão de mundo, de sociedade, de convicções e valores que permeiam seus saberes e conseqüentemente os saberes escolares com os quais trabalha com seus alunos. Por isso, o encontro com o perfil profissiográfico desses educadores foi elaborado com dados de entrevista semiestruturada (Anexo II), que pensada e construída para a obtenção de informações e percepções dos entrevistados, pôde revelar elementos significativos para o sentido da pesquisa.

Os dados desse perfil profissiográfico puderam também revelar a formação acadêmica inicial e continuada, a experiência docente no ensino superior e a experiência com o trabalho em Portfólio e nos mostraram que, mesmo na diversidade da formação acadêmica encontrada, há registros que enriquecem as possibilidades de aplicações da avaliação registradas em Portfólio em vários componentes curriculares.

Gráfico 2: Bloco A – Formação acadêmica – graduação

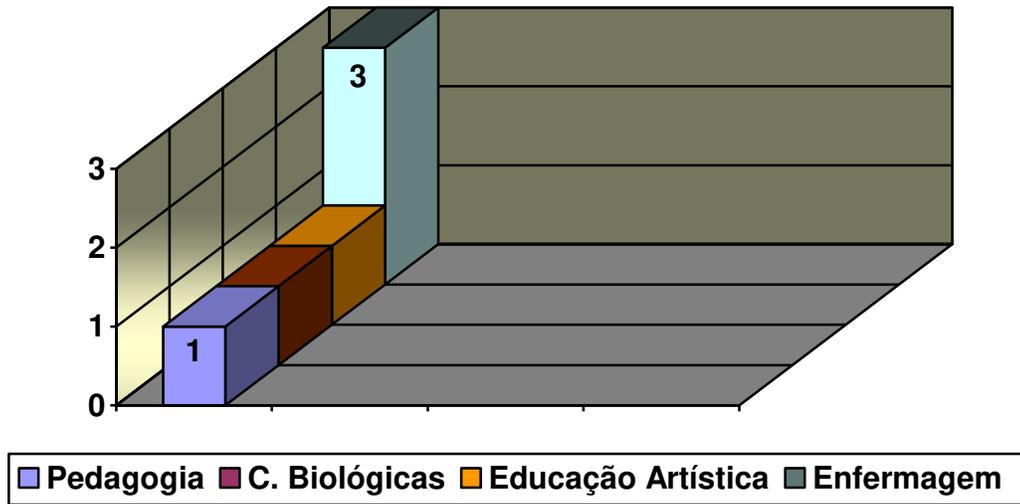


Gráfico 3: Bloco B – Formação acadêmica – graduação

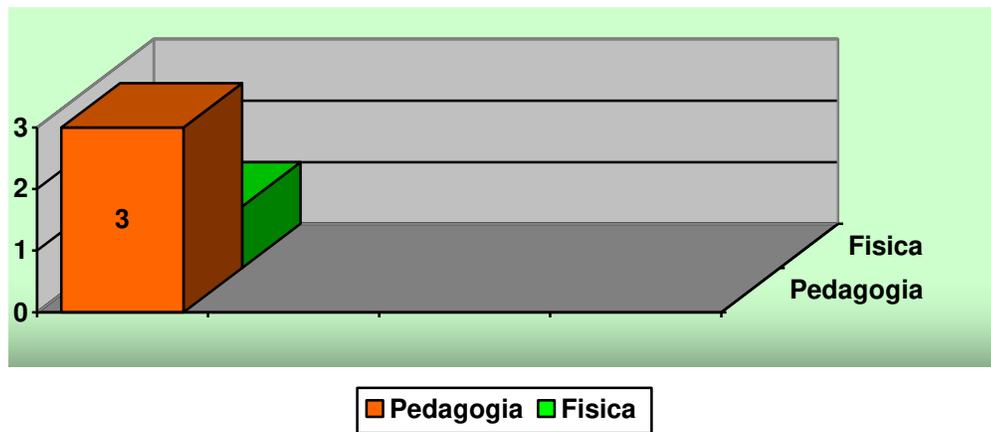


Gráfico 4: Bloco A e Bloco B – Formação docente continuada

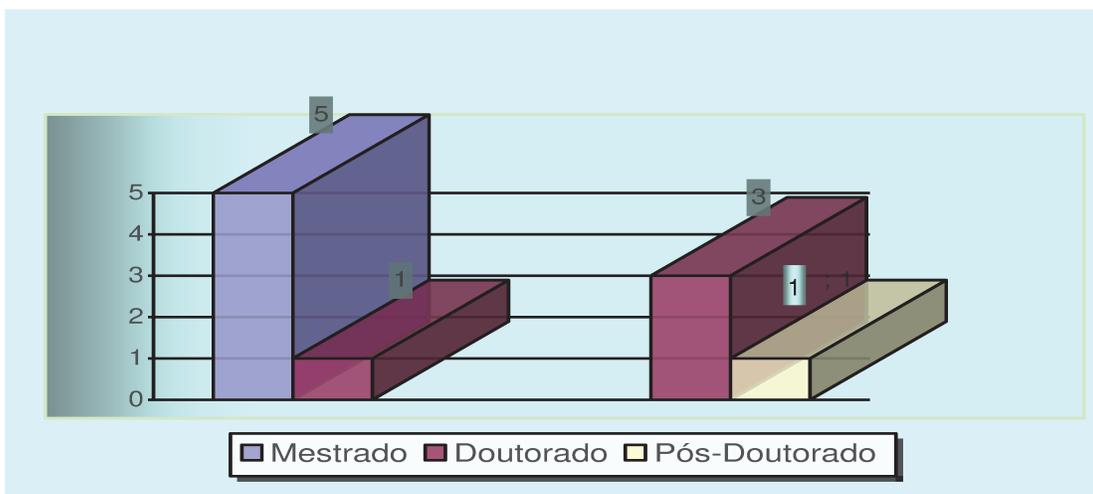
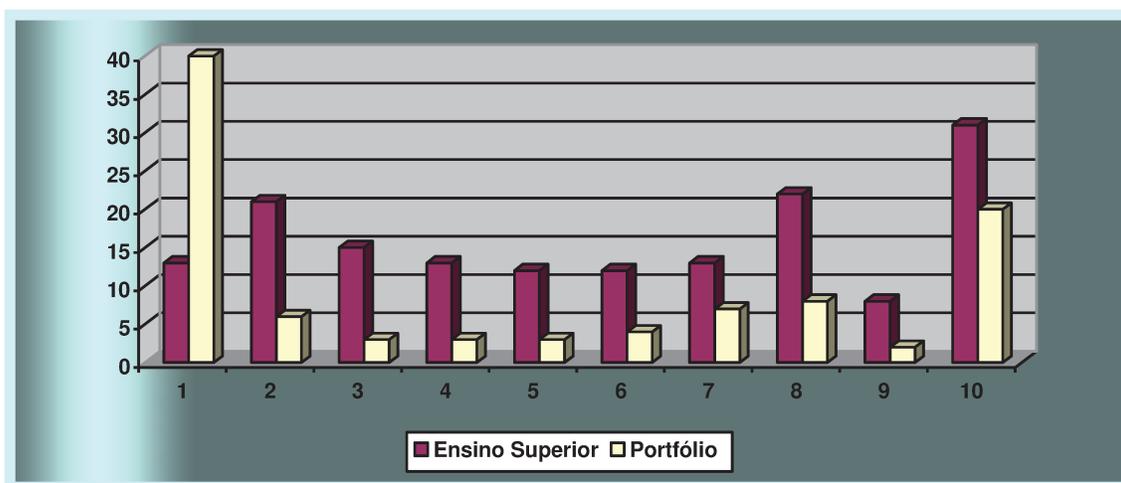


Gráfico 5: Professores – Experiência no ensino superior e com Portfólio (em anos)



O questionário, elaborado com perguntas fechadas e abertas, permitiu o destaque de dados sobre a formação acadêmica do professor, o tempo de uso do Portfólio de cada um dos entrevistados, por meio da construção de gráficos reveladores do interesse demonstrado pelo professor em novas formas de avaliar no ensino superior, conforme o exposto a seguir.

Com curso de graduação em Pedagogia e com mestrado em Educação, a Entrev. 01 tem, dos seus 46 (quarenta e seis) anos de experiência docente, 13 (treze) anos dedicados ao

magistério de ensino superior e “desde a década de sessenta” trabalha com os princípios de consolidação da aprendizagem formativa aplicados em Portfólio.

Olha... eu já utilizo Portfólio muito antes de saber que o nome era Portfólio ou que havia esta avaliação processual. Desde a época de recém-formada não aceitava a ideia de estar ou classificando ou medindo o aluno sem perceber que aquilo eram dados de um determinado momento e que no momento seguinte estes dados poderiam não ter mais valor porque o aluno, já teve através de uma recuperação implícita, ter avançado. (Entrev. 01)

Sua experiência, oriunda a princípio de sugestões de práticas propostas por seu diretor de escola, avança com novas proposições teóricas e com sua prática que percorre desde as “*séries iniciais do ensino fundamental, do ensino médio e depois do ensino superior*”. Ela trabalha atualmente no curso de Pedagogia e usa Portfólio nos seguintes componentes curriculares: Prática Educativa, Prática de Ensino e Avaliação da Aprendizagem.

A Entrev. 02 revela também seu credenciamento para o ensino superior, pois é graduada em Ciências Biológicas, especialista em Planejamento e Gestão Ambiental, com mestrado em Educação. Dos seus 32 (trinta e dois) anos de experiência docente, dos quais 21 (vinte e um) dedicados ao ensino superior, têm nesse espaço de tempo e exercício profissional 06 (seis) anos de trabalho com Portfólio. Atua no momento no curso de Ciências Biológicas nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino. Em sua opinião, o Portfólio é um instrumento utilizado também para conhecer o aluno.

As Entrev. 03, 04 e 05 atuam em uma mesma instituição, no curso de Enfermagem. Todas são graduadas em Enfermagem e com pós-graduação em Especialização em Unidade de Terapia Intensiva (Entrev. 03), Mestrado em Enfermagem – Médico-Cirúrgico (Entrev. 04) e Mestrado e Doutorado em Enfermagem Fundamental (Entrev. 05). Com experiência docente no ensino superior, de 15 (quinze), 13 (treze) e 12 (doze) anos respectivamente, há 03 (três) anos se dedicam ao uso de Portfólio de forma integrada, na tentativa de aproximação e do aperfeiçoamento de resultados de aprendizagem da avaliação de seus alunos. Integradas aos componentes curriculares de Processo de Cuidar, Semiologia e Semiotécnica, Assistência ao Adulto e ao Idoso, procuram a atualização e investigam o aprimoramento de seus conhecimentos e dos conhecimentos dos alunos. Conforme Entrev. 04,

O uso do Portfólio foi uma maneira da gente tentar aprimorar mais ainda a questão da nossa avaliação, que a gente conseguia avaliar o crescimento do aluno como um todo, principalmente quando a gente o passa para uma próxima

disciplina, para que o professor que o está recebendo poder ter uma visão melhor deste aluno.

Integra o Bloco A, a Entrev. 10, assim denominada por ordem de entrevista. Leciona há 36 (trinta e seis) anos, e no ensino superior há 31 (trinta e um). Com formação pedagógica e graduação em Desenho Geométrico e Educação Artística, tem pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo (mestrado). Coordenou o curso superior de Design em uma cidade próxima e leciona Desenho Geométrico e Educação Artística em cursos superiores de Artes da cidade. Considera ser o uso do Portfólio em seus componentes curriculares “*uma consequência quase que natural*” de sua proposta de trabalho.

Para a complementação dos dados de registro dos perfis dos entrevistados, sujeitos da pesquisa, os professores do Bloco B assim se apresentam:

A Entrev. 06, com graduação em Pedagogia, mestrado em Metodologia do Ensino e doutorado em Linguística Aplicada, fez pós-doutorado em Supervisão (em Aveiro, Portugal). Com 22 (vinte e dois) anos de experiência no magistério, há 12 (doze) se dedica ao magistério no ensino superior, na mesma instituição. Seus componentes curriculares atuais, no curso de Pedagogia, são Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Há 06 (seis) anos realiza a avaliação com o uso de Portfólio. Considera ser o Portfólio “*uma marca do aluno dos percursos dos componentes curriculares que realiza*”.

A Entrev. 07 tem graduação em Licenciatura em Física e doutorado em Educação. De seus 32 (trinta e dois) anos de experiência no magistério, há 13 (treze), na mesma instituição, se dedica ao ensino superior. Trabalha atualmente no curso de graduação em Licenciatura em Física com os seguintes componentes curriculares: Fundamentos do Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado. Considera ser o uso do Portfólio uma forma de “*tentar atender as três dimensões da avaliação de uma forma mais combinada e de maior satisfação para o professor, para o aluno e a Instituição*”.

O contato inicial da Entrev. 08 com Portfólio ocorreu em curso de especialização, por meio da experiência de uma colega, na forma de Educação à Distância. “*Na medida em que tive contato com o tipo de trabalho, eu achei que dava para fazer o emprego do mesmo na Graduação*”, comenta. De seu tempo de formação e experiência no magistério, 38 (trinta e oito) anos, dedica-se há 21 (vinte e um) anos ao ensino superior em uma mesma instituição. Tem por formação o curso de Pedagogia e como pós-graduação o mestrado em Biblioteconomia. Atualmente trabalha no curso de Educação Física com os componentes

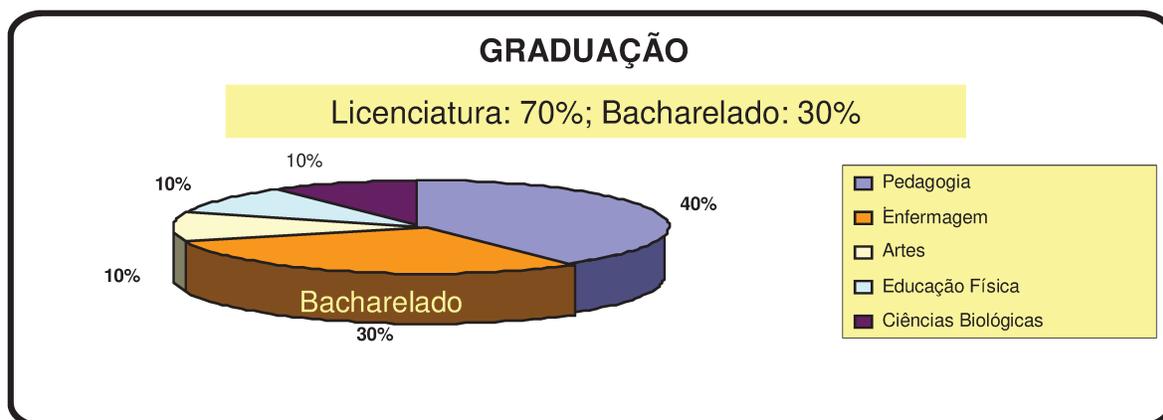
curriculares: Política Educacional, Planejamento de Ensino e Educação e Sociedade. Neste último, aplica o uso do Portfólio como um de seus procedimentos de avaliação.

Graduada em Pedagogia, com mestrado em Formação do Professor e Novas Tecnologias e cursando doutorado em Avaliação, a Entrev. 09 teve seu interesse despertado para a elaboração do Portfólio e por seu uso no ensino superior ao cursar uma disciplina em doutorado. Realiza essa experiência de avaliação há 02 (dois) anos em uma instituição na qual trabalha há 05 (cinco). Atua com os componentes curriculares Pesquisa I, Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, Política Educacional A e B e Didática do Ensino Fundamental I.

O que se registra e observa é que, dos professores entrevistados, os diferentes perfis profissionais acadêmicos, com tempo menor ou maior de experiência profissional, têm uma postura de procura, de avanços do conhecimento de seus alunos nos mais variados cursos e componentes curriculares, tentando demonstrar na prática as várias possibilidades de avaliar a aprendizagem do aluno por meio do Portfólio.

Os vários cursos de formação acadêmica, onde nesta pesquisa o Portfólio é inserido, têm, por destaque, os cursos de formação de professores, em cursos de licenciatura (Pedagogia, Artes, Educação Física e Ciências Biológicas); são 70%. O interesse por Portfólio não se restringe apenas a esses cursos de licenciatura, uma vez que os outros 30% o utilizam na formação de bacharel (Enfermagem) como um dos procedimentos de avaliação no processo de sua formação. É importante ressaltar que a utilização de Portfólio como procedimento avaliativo vem ganhando espaço no contexto universitário, sendo este trabalho mais uma contribuição para aqueles que se interessam em adotar a avaliação como promotora das aprendizagens.

Gráfico 6: Cursos de licenciatura e bacharelado



2.2.2 Questionário de entrevista

Para o encontro com esses professores, foi privilegiada a entrevista semiestruturada com o objetivo de se obter as percepções dos entrevistados quanto à aprendizagem e a avaliação. A formulação desse instrumento de trabalho e das questões nele contidas apresenta indagações e questionamentos norteadores da investigação, permitindo o encontro com a avaliação formativa, sua importância e sua abordagem realizada em Portfólio segundo a visão docente.

Esse procedimento, na pesquisa qualitativa, “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVINOS, 1987, p. 146).

Para a realização da metodologia escolhida, esses professores, sujeitos da pesquisa, participaram da mesma entrevista semiestruturada, assim como responderam a um mesmo questionário descritivo, cujas questões fechadas permitiram a obtenção de dados reveladores de sua formação pessoal e acadêmica.

Na intencionalidade proposta e para o registro das concepções dos entrevistados, um roteiro indicador de perguntas também foi formulado com objetivo de verificar os múltiplos sentidos da avaliação no ensino superior e o uso de Portfólio no contexto da avaliação da aprendizagem (Anexo II). Nesse roteiro, as perguntas envolveram 05 (cinco) questões

norteadoras, subdivididas em itens, de maneira a abarcar, de forma abrangente, o que concebem e a percepção do que fazem esses professores em termos de avaliação da aprendizagem.

A questão de número 1 tem por significado apreender as concepções dos professores quanto à avaliação e seu significado no planejamento do processo de ensino-aprendizagem, assim como o uso do Portfólio nesse processo no curso e no componente curricular. Tomamos como pressuposto que as concepções do professor quanto ao ensino e à avaliação, que se constroem durante sua formação inicial e continuada, influenciam suas decisões e práticas educativas. Assim, e de acordo com Sacristán (2000), consideramos que:

Qualquer inovação que se lhe proponha alterará suas bases conceituais, os mecanismos de segurança pessoal e o próprio autoconceito dos professores. A interação entre os *significados* e usos práticos do professor (condicionados por sua formação e experiência, que são as que guiam a percepção da realidade), as *condições* das práticas na qual exerce e as novas *idéias* configuram um campo-problema do qual surgem soluções ou ações do professor, que são resultantes ou compromissos a favor de um extremo ou outro desse triângulo – é o triângulo de forças da práxis pedagógica. Qualquer idéia que se pretenda implantar na prática passa pela sua personalização nos professores, isto é, por algum modo de introjeção em seus esquemas de pensamento e comportamento. (p. 178)

Quanto ao uso do Portfólio, explorado na questão 2, e frente ao professor que utiliza o seu conhecimento e sua autonomia para propor novas soluções para os problemas clássicos da avaliação da aprendizagem, procuramos respostas a perguntas tais como: O que o fez utilizar o Portfólio ? Como e por que o utiliza? Desde quando? Qual a sua importância? O que representa o uso do Portfólio como instrumento de avaliação no ensino superior? Esses questionamentos, traçados para compreendermos o uso do Portfólio, procuram inclusive explorar a articulação dessa escolha com alterações substantivas e anteriores relacionadas à natureza do trabalho pedagógico implementado, sua inserção ou não na cultura de avaliação do aluno e as prováveis dificuldades institucionais encontradas.

A construção do Portfólio também foi analisada na questão 3, composta de 04 (quatro) itens (3-A, 3-B, 3-C, 3-D) que abordaram as diretrizes, suas referências de construção e a forma como elas são comunicadas aos alunos.

Conforme Sacristán (2000), “Quando um professor se esforça em comunicar saberes, se produz uma transformação dos mesmos para facilitar sua compreensão por parte dos alunos através das analogias, exemplos, ilustrações, derivações práticas, etc.” (p. 185). Assim, para a compreensão da dinâmica processual da avaliação, tendo por referência a

aprendizagem do aluno, baseados em suas concepções de avaliação, razões e uso do Portfólio, buscamos na questão 4 os critérios de avaliação, analisando como e por quem são construídos, como ocorrem os registros de avanço ou não da aprendizagem do aluno, a utilização de procedimentos complementares de avaliação e o porquê dessa opção associada ao Portfólio. Entendemos que as perguntas ajudaram a problematizar e adentrar as percepções dos professores quanto à avaliação da aprendizagem em um processo formativo e inovador, no sentido da mudança e quebra de antigos paradigmas educacionais.

Ao analisar a avaliação que se processa em Portfólio com caráter formativo e transformador, questionamos a experiência acumulada do professor sobre o uso do Portfólio destacando seus limites, suas potencialidades e os resultados obtidos, para em seguida deixarmos a palavra livre aos entrevistados antes do encerramento do diálogo.

2.2.3 Coletando as percepções dos professores

A liberdade permitida e manifestada nos diálogos realizados durante as entrevistas presenciais possibilitou que muitos professores expressassem em suas considerações a importância de novos conhecimentos a serem adquiridos quanto ao uso do Portfólio. Os professores tiveram a liberdade de expor seus pensamentos, conceitos e práticas educativas sem a interrupção do pesquisador. Em muitos momentos, as respostas esperadas em perguntas subsequentes já estavam embutidas nas respostas dadas, mas para a clareza da pesquisa e de forma intencional, muitas foram reformuladas e/ou repetidas, pois as nossas falas estavam imbuídas da intenção de captar os múltiplos sentidos da avaliação praticada no ensino superior.

Todas as entrevistas foram gravadas e armazenadas em CD, com aquiescência de cada um dos entrevistados. Posteriormente, transcrições integrais dessas gravações foram realizadas para garantir o rigor da pesquisa e a fidedignidade ao conteúdo das respostas obtidas. As narrativas transcritas tiveram várias leituras analíticas, com o cuidado de não se alterar o conteúdo das informações, no intuito de tentar obter elementos fundamentais da avaliação realizada, de capturar como o professor dá visibilidade às suas intenções e o alcance que o Portfólio tem em seu trabalho pedagógico.

A descrição analítica, segundo Bardin (2009), nos informa que essa análise “funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 37). Nesse sentido, tivemos o cuidado de ouvir as gravações várias vezes, de sentir as entonações das vozes dos professores, de compreender as pausas de suas falas, seus sentidos pedagógicos, e de repetir quantas vezes fossem necessárias as gravações para verificar se a escrita correspondia exatamente às falas dos entrevistados, pois o falar é mais rápido que o escrever e algumas palavras não tão audíveis precisaram de mais atenção.

Ao escutar e fazer o registro das narrativas obtidas, foi necessário que saíssemos da ingenuidade das evidências impostas pela proximidade dialógica para nos interrogarmos sobre a maneira como os educadores observam e falam da organização do trabalho, das práticas educativas e concepções de mundo: Como os entrevistados veem os seus alunos? Como concebem e praticam a avaliação na realização do seu trabalho pedagógico?

Na análise das entrevistas, conforme metodologia qualitativa,

Não podemos analisar o discurso dos atores em primeiro grau sem levar em conta tudo o que eles têm assimilado da investigação e da leitura que a sociedade produz sobre ele. Da mesma maneira, não podemos analisar o material qualitativo sem considerar como se posicionaram os atores a respeito da avaliação, da mediatização. O trabalho de desconstrução do discurso, sem dúvida, me parece importante, pois tem que ser mais pensado, mais completo, posto que temos atores mais sofisticados, com mais discussão, com mais conhecimento, que se posicionam mais a respeito da avaliação, que querem dar uma imagem, ter uma visibilidade maior de seu grupo social. (ZANTEN, 2004, p. 32)

O conjunto dos registros obtidos e o confronto de dados realizados propiciaram uma visão geral do processo de aprendizagem e da avaliação no duplo movimento da pesquisa, o de imersão no seu objeto e no distanciamento teórico, desvelando até então como a avaliação foi construída e praticada segundo as percepções dos entrevistados, as estratégias usadas para ensinar e aprender e a disposição de quem a elaborou para continuar aprendendo.

Foi preciso, pois, nesse processo de construir e desconstruir, considerando posições diferenciadas dos entrevistados segundo Zanten, considerar também o que diz Charlot. Segundo este autor, é preciso descrever e escutar, mas também é preciso conceituar e teorizar. Ainda de acordo com ele, é preciso dar a palavra àqueles que se envolvem nas situações e práticas que está se investigando, “ciente ao mesmo tempo de que ninguém é transparente para si próprio e que ‘dizer sua prática’ é sempre pô-la em palavras e, pois, interpretá-la, teorizá-la” (CHARLOT, 2000, p. 15).

Para descrever as falas e categorizar os conceitos mais importantes, foi necessário que, após as várias e intensas leituras realizadas, os dados fossem analisados. Para tal, recorreremos a Bardin (2009), para que, conforme objetivos da análise de conteúdo quanto ao rigor e à descoberta desses encontros, pudéssemos superar a incerteza e obter o enriquecimento de suas leituras, indo além das aparências. A análise de conteúdo tem seu terreno, funcionamento e objetivo definidos como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 44)

Por ser um método empírico, a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise de comunicações”, o que permite “uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2009, p. 33).

Assim, no sentido de privilegiarmos, colocarmos em evidência e de inferirmos os novos sentidos e critérios da avaliação da aprendizagem universitária nas narrativas reflexivas obtidas, foi realizado o destaque em negrito de núcleos de sentido dentro das perguntas e das respostas. Esse procedimento possibilitou a construção de quadros, a partir das respostas obtidas, tanto no Bloco A como no Bloco B. Analisados também em conjunto, permitiram a análise comparativa de suas similaridades e diferenças, assim como suas constâncias, possibilitando a consistência de dados para categorização.

As categorias empíricas obtidas sobre as concepções de avaliação, as razões e os interesses por Portfólio, assim como seus critérios avaliativos, seguiram um procedimento de pesquisa longo e definido por etapas. Primeiro foi realizada a coleta de dados por meio das entrevistas e posteriormente a transcrição dos dados. Em seguida, após a leitura intensiva das entrevistas, seus núcleos de sentido foram destacados para a realização da análise. Nesse procedimento, os núcleos de sentido são, no conjunto das narrativas, ideias centrais que se destacam para a investigação.

A construção de gráficos, ilustrações e quadros, como etapa posterior, teve a intenção e a finalidade operacional de apreender as novas tendências e colocar em destaque os novos sentidos e significados da avaliação da aprendizagem no trabalho pedagógico. Com os dados já agrupados, refinamos ainda mais o obtido para a definição de categorias valorizadas pelos entrevistados, pois, segundo Bardin (2009), “Um sistema de categorias é válido se puder ser

aplicado com precisão ao conjunto da informação e se for produtivo no plano das inferências” (p. 57).

A construção das sínteses finais categoriais, ou seja, as análises apresentadas pela pesquisa qualitativa foram caracterizadas pelo fato de a “inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc!), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” (BARDIN, 2009, p. 142).

2.2.4 A análise documental de Portfólio

Para dar maior visibilidade a respeito da avaliação praticada, foram disponibilizados pelos professores à pesquisadora, durante e após as entrevistas, alguns Portfólios de alunos que, em sua diversidade e criatividade, representavam criações únicas e exclusivas, histórias de vida de quem os elaborou, sendo chamados por muitos de “Portfilhos”.

Segundo Zanten (2004),

Se um pesquisador nos mostra o material que dispõe, o que selecionou, o que montou, há um debate possível entre os atores e é possível que digamos que interpretamos diferentemente dele. Isto permite a transparência e um tipo de discussão que me parece essencial. (p. 35)

Consideramos aqui, na análise desses documentos representativos da avaliação em Portfólio, a imersão possível nas falas dos professores entrevistados, que consideram a aprendizagem de forma processual e os critérios de avaliação construídos para verificar a sua aplicabilidade. Olhamos por dentro de 72 (setenta e dois) Portfólios que nos foram disponibilizados, como coadjuvantes aos dados dos professores; olhamos os registros ali colocados, de forma criteriosa, para encontrar falas e produtos entre professores e alunos. Tivemos nessa análise documental o objetivo de verificar, além da forma apresentada, sua estrutura, para entender as várias linguagens utilizadas, o registro das atividades que compunham o Portfólio e que eram consideradas significativas, assim como as devolutivas do professor nesses documentos para compreendermos a avaliação realizada.

2.2.5 A análise documental de Planos de Ensino

Para uma compreensão mais totalizadora do uso do Portfólio, solicitamos, por telefone e e-mail, aos 10 (dez) professores entrevistados, os planos de ensino elaborados para seus componentes curriculares, com o objetivo de entrecruzarmos o proposto pelos professores às instituições, materializando suas intencionalidades pedagógicas e suas percepções sobre as práticas educativas realizadas em sala de aula.

Nesse documento, norteador de ações propostas, nos voltamos para a análise de como o professor concebe, insere e realiza sua metodologia e avaliação, estabelecendo ou não critérios pontuados para o Portfólio.

A análise documental dos 10 (dez) planos de ensino recebidos trouxe o entendimento deles como documentos de regulação interna, compreendidos como realizações discursivas. A partir disso, emergiram concepções e posicionamentos relativos ao que deve significar ensinar, aprender e avaliar na universidade.

De acordo com Fusari (1998), “a elaboração dos planos de ensino depende da visão de mundo que temos e do mundo que queremos, da sociedade brasileira que temos e daquela que queremos, da escola que temos e daquela que queremos” (p. 51). Elaborados de forma descritiva, entendemos que nesses planos de ensino seus descritores embasam a avaliação, ato intencional de finalidades, objetos e implicações no sentido de buscas para a aprendizagem. Segundo o autor,

O plano de ensino deve ser percebido como um instrumento orientador do trabalho docente, tendo-se a certeza e a clareza de que a competência pedagógico-política do educador escolar deve ser mais abrangente do que aquilo que está registrado no seu plano. A ação consciente, competente e crítica do educador é que transforma a realidade, a partir das reflexões vivenciadas no planejamento e, conseqüentemente, do que foi proposto no plano de ensino. Um profissional da Educação bem-preparado supera eventuais limites do seu plano de ensino. O inverso, porém, não ocorre: um bom plano não transforma, em si, a realidade da sala de aula, pois ele depende da competência-compromisso do docente. Desta forma, planejamento e plano se complementam e se interpenetram, no processo ação-reflexão-ação da prática social docente. (FUSARI, 1998, p. 46)

A análise da metodologia e da avaliação do processo da aprendizagem centrou-se nas práticas e nos procedimentos de avaliação quanto ao Portfólio de forma a destacar na avaliação formal os prováveis critérios de seu uso.

2.2.6 Coletando as percepções dos pesquisadores

Complementando a nossa busca, e segundo um dos passos metodológicos de nosso estudo, dialogamos com 10 (dez) pesquisadores brasileiros renomados no campo da docência universitária brasileira e/ou no campo da avaliação, para apreender as várias percepções acerca da avaliação e dos usos e desusos do Portfólio.

Tal procedimento fez-se necessário para que, na processualidade das várias reflexões obtidas, no ouvir e no relatar das experiências desses professores-pesquisadores, pudéssemos nos aproximar ainda mais do uso do Portfólio no processo de avaliação, do que dizem a respeito de seus limites e de suas potencialidades no trabalho pedagógico universitário.

Dois momentos singulares perfizeram o diálogo com os pesquisadores que investigam o fazer docente. Em um primeiro momento tivemos a oportunidade de manter contato direto com a professora e pesquisadora Benigna Maria de Freitas Villas Boas, na cidade de Campinas.⁵ Em segundo momento, consultamos mais 09 (nove) pesquisadores.

O encontro com Villas Boas possibilitou que, após diálogo e explicitação dos objetivos inerentes a esta tese, houvesse uma pronta colaboração e participação da autora-educadora em responder um questionário por e-mail (Anexo III). Elegemos como estratégia para o diálogo a utilização de um roteiro de entrevista, com algumas perguntas feitas a Idália Sá-Chaves,⁶ publicado em 2004.

Os sentidos das perguntas realizadas em 2004, agora adaptadas aos objetivos da investigação proposta em 2009, continuaram atuais e oportunos, considerando que o Portfólio é o mesmo campo de investigação das duas pesquisadoras. Assim, ao entrecruzar as falas das duas pesquisadoras sobre o assunto, foi possível o encontro de novas referências e novos sentidos reveladores sobre como avaliar em Portfólio relatados por Villas Boas.

Villas Boas traz, na entrevista realizada, dados novos e questionadores no conjunto de suas ideias e pesquisas a respeito de Portfólio, dentre eles seu caráter de eixo organizador do trabalho pedagógico. Respondendo à pergunta de número 13 – Como tem sido sua experiência com o uso do Portfólio, ou seja, quais os limites, as potencialidades e os resultados obtidos em suas atuais pesquisas que destacaria como relevantes e estimuladores de novas pesquisas? –, a pesquisadora afirma:

⁵ Palestra realizada pela Prof^a. Dra. Benigna M. F. Villas Boas em 17 de abril de 2009. Mais detalhes na nota de rodapé 1, página 2.

⁶ Idália Sá-Chaves. Entrevista concedida a Beatriz Gomes Nadal (NADAL et al., 2004).

Desenvolvi a compreensão de que o portfólio é mais do que um procedimento de avaliação: torna-se o eixo organizador do trabalho pedagógico, tal o status que adquire. Sendo assim, cabe falar de trabalho com o portfólio. Suas potencialidades são muitas: o trabalho torna-se mais prazeroso para estudantes e professores, a produção dos estudantes é constante e vai se desprendendo das prescrições do professor; os estudantes aprendem a ser avaliadores do seu trabalho e do trabalho pedagógico da turma. Eles vão se soltando e buscando novas fontes de aprendizagem. O ganho é visível. Porém, algumas dificuldades costumam ocorrer: alguns estudantes não conseguem organizar bem seu tempo e deixam para a última hora a realização de tarefas; os estudantes com pendor estético tendem a enfeitar muito o portfólio e a deixar em segundo plano a qualidade das suas produções. Tudo isso pode ser muito bem contornado pelo professor que acompanha de perto as atividades. (Anexo IV. Grifo nosso)

Essa percepção a respeito do Portfólio no contexto do trabalho pedagógico nos indica novas e oportunas possibilidades quanto ao uso de novos procedimentos no contexto da avaliação da aprendizagem.

Já os 09 (nove) novos pesquisadores nacionais foram consultados e responderam a novas perguntas (Anexo V), que foram construídas no sentido de obter contribuições para a pesquisa e para o objetivo do assunto pesquisado. As respostas obtidas se consolidaram em um período de 02 (dois) meses, de 22 de julho a 02 de setembro de 2009, revelando o perfil educacional dos pesquisadores e suas linhas de pesquisas atuais voltadas para o ensino superior, para a Pedagogia Universitária e para a avaliação da aprendizagem (Anexo VI).

Escolhemos esses pesquisadores por causa do conhecimento prévio dos mesmos e das várias referências e pesquisas publicadas sobre avaliação da aprendizagem, ensino universitário e Portfólio, no grupo de pesquisadores do CNPq e nos programas de pós-graduação das várias instituições do ensino superior.

Para a consulta inicial, foram selecionados 14 (quatorze) pesquisadores. Por meio de contato on-line iniciado em 22 de julho de 2009, esclarecemos em ofício especial a nossa proposta de pesquisa, com o destaque e a importância da participação desses educadores que trabalham com a avaliação e a Pedagogia Universitária.

Levando em conta os objetivos norteadores da pesquisa, 09 (nove) pesquisadores aceitaram participar do trabalho de investigação, devido inclusive às próprias pesquisas realizadas e às vertentes comuns com a proposta investigativa. Eles receberam e responderam ao questionário (Anexo V). Esse instrumento privilegiou a identificação (pessoal e profissional) dos respondentes nas questões fechadas e contemplou 05 (cinco) perguntas

abertas, a respeito da avaliação da aprendizagem universitária e dos possíveis usos do Portfólio como instrumento de avaliação.

Acreditamos que o diálogo com esses 10 (dez) pesquisadores, em dois momentos específicos da pesquisa, possibilitou entender e refletir sobre o que se faz atualmente em termos da avaliação no ensino universitário, considerando que a forma como expõem as vivências obtidas pela pesquisa científica pôde ajudar a esclarecer sentido e silêncios pedagógicos presentes no uso do Portfólio como um dos instrumentos de avaliação.

No contexto escolar e especificamente no contexto das instituições de ensino superior, a avaliação da aprendizagem revelada, quando criteriosa em seus processos e na análise de seus resultados, nos permite a tomada de decisões importantes, antes, durante e após o trabalho pedagógico, pois a avaliação é um dos elementos fundamentais da prática pedagógica. Ela é ação mobilizadora da aprendizagem, pois possibilita ao docente construir condições que favoreçam a planificação do processo ensino-aprendizagem, identificando o que se pretende atingir, como e o que se obteve no processo.

Seguindo o mesmo procedimento metodológico usado com os professores entrevistados, fez-se após a coleta das informações a transcrição dos dados, o destaque de núcleos de sentido em negrito em suas respostas para, em seguida, construir quadros que colocassem em evidência o pensar destes pesquisadores sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior.

O levantamento dos indicadores extraídos das entrevistas realizadas com os 10 (dez) professores de instituições de ensino superior e os 10 (dez) pesquisadores em Pedagogia Universitária, os relatos e narrativas dos alunos encontrados na análise documental de 72 (setenta e dois) Portfólios construídos ou em construção, como instrumento de avaliação, e os 10 (dez) planos de ensino obtidos constituíram-se em dados reveladores e possibilitadores de categorias e questionamentos mais amplos quanto aos procedimentos e às estratégias de avaliação.

Considerando as diversificadas formas implementadas na pesquisa, pela metodologia qualitativa utilizada – entrevistas presenciais com professores, análise documental (Portfólios e planos de ensino), entrevistas virtuais com pesquisadores da Pedagogia Universitária –, uma reflexão permanente se estabeleceu durante e depois dos fatos ocorridos, possibilitando que as questões iniciais instigadoras da pesquisa assumissem uma nova postura e uma nova

compreensão a respeito das práticas educativas avaliativas que se processam no interior das instituições de ensino superior.

É um processo de reflexão e de metacognição para os educadores em geral e em particular para os praticantes da avaliação mediada por Portfólio, à medida que os professores, ao exporem suas experiências avaliativas com o seu uso, declaram o que pensam, o que fazem, como fazem, por que fazem ou não determinados procedimentos avaliativos, problematizando e contextualizando suas concepções quanto ao ensino, à aprendizagem e à avaliação nos espaços do ensino superior.

3 O Portfólio

3.1 As falas e a construção formativa da aprendizagem em Portfólio

Para explicitar a relação da teoria com os procedimentos dos quais é feito e com aqueles que aborda, oferece-se uma *possibilidade*: um discurso em histórias. A narrativização das práticas seria uma “maneira de fazer” textual com seus procedimentos e táticas próprios. (CERTEAU, 2005, p. 152)

Adotamos, para os encontros entre pesquisador e pesquisados, na pesquisa qualitativa proposta, pensares densos e teóricos, investigativos do outro quanto à avaliação da aprendizagem. Dentre eles, nos apoiamos também e a princípio em Certeau, para refletirmos e nos prepararmos quanto à fragilidade de certezas adquiridas.

Apesar do interesse relativamente recente de educadores por Portfólio, encontramos o trabalho teórico e prático de educadores que o viabilizam como uma nova possibilidade de aprender e de avaliar em educação. Educadores descrevem, analisam e constroem pesquisas sobre Portfólio, no qual a avaliação formativa assume destaque, e consideram-no como um procedimento viável de avaliação da reflexão, da crítica e da formação de novas competências educacionais.

A função formativa da avaliação, numa perspectiva ampla, supõe uma ação do avaliador em direção ao desenvolvimento e crescimento do avaliado. Diversos autores têm focado a avaliação formativa como possibilidade de melhoria do desempenho do aluno. Segundo Sá-Chaves (2005),

As razões mais evidentes para essa aceitação têm a ver com a coerência que esta estratégia mantém com uma nova racionalidade subjacente ao paradigma crítico-reflexivo e ecológico na formação de profissionais capacitados para responderem às situações de incerteza e de imprevisibilidade que caracterizam os contextos de trabalho e de vida. (p. 7)

Essa aceitação do Portfólio, com princípios contraditórios à filosofia tecnicista, recoloca a avaliação em um patamar formativo, dialógico e com múltiplas vozes, onde o processo de constituição social e cultural do aprender é fluído e dinâmico. É ao mesmo tempo um processo de transformação pessoal, no sentido da aquisição de seus fundamentos

básicos e do reconhecimento da autoimplicação na aprendizagem, e coletivo, no sentido de sua constituição ética e relacional.

A avaliação no patamar desse processo contínuo, inacabado, relacional e dialógico permite que estratégias que evidenciem a apropriação da informação e da reconstrução do conhecimento sejam contempladas em uma nova filosofia de formação educativa.

Assim, o Portfólio, como estratégia

[...] que procura evidenciar o fluir dos processos subjacentes ao modo pessoal como cada qual se apropria singularmente da informação, reconstruindo o seu conhecimento pessoal prévio, permite ao professor/formador compreender e intervir atempadamente nesses mesmos processos. (SÁ-CHAVES, 2005, p. 9)

Com esta pesquisa, a nossa procura voltada para reflexão da construção teórico-prática de Portfólio, com suas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, seus conteúdos, seus objetivos, critérios, possibilidades e também suas dificuldades, tem o foco de encontrar e colaborar com novas proposições a respeito da avaliação no contexto da Pedagogia Universitária, destacando tendências que são resultantes desse trabalho solidário.

Para a construção destes novos olhares a respeito da avaliação da aprendizagem universitária, encontramos no ensino superior educadores que fundamentam o seu trabalho e a avaliação da aprendizagem por meio de experiências epistemologicamente diferenciadas, com novas falas, com novas posturas e práticas educativas representativas de contextos específicos nos quais se inserem.

Convém aqui o destaque norteador da fundamentação teórica sobre Portfólio, enfocando, entre a diversidade de proposições que o assunto contempla, aquelas que subsidiam uma prática crítica e transformadora do real, pois

Nem o conhecimento que os professores ensinam, nem as maneiras empregadas para ensinar são inocentes; ambos estão informados por valores que precisam ser reconhecidos e usados criticamente por suas implicações e efeitos. Dito de outra maneira: os educadores e as educadoras têm que manifestar seu próprio envolvimento subjetivo em relação ao conhecimento e às práticas que usam em sala de aula. Discussões explícitas do que, de como e por que ensinamos e aprendemos são necessárias para transformar nossos próprios investimentos políticos, culturais e ideológicos em recursos que façam com que a autoridade seja objeto da autocrítica, assim como aplicação da crítica social. (GIROUX, 2000, p. 72)

Argumenta Apple (2006), em sua análise crítica sobre o conhecimento verdadeiro e o poder verdadeiro, que desde Marx as conexões para a compreensão destas ideias são estudadas e que a máxima registrada por este autor, de que

[...] “a classe dominante dará às suas idéias a forma da universalidade e as representará como as únicas idéias racionais universalmente válidas”, ainda serve como um grande ponto de partida para explicar as relações existentes entre conhecimento, ideologia e poder. (p. 209)

Nesse entendimento, ele sugere que as pesquisas sobre o conhecimento devam partir de outros questionamentos além dos habituais referentes sobre o sucesso e ou fracasso da escola, tendo como princípio “estabelecer conexões entre as idéias dominantes de uma sociedade e os interesses de determinadas” classes (APPLE, 2006, p. 210).

Segundo o autor, é preciso perguntar: De quem é esse conhecimento? Por que está sendo ensinado a esse grupo em particular, dessa maneira particular? Quais são as funções reais ou latentes das complexas relações entre o poder cultural e o controle dos modos de produção e distribuição de bens e serviços em uma economia industrial avançada como a nossa? (Ibid., p. 210)

Para compreender o conhecimento expresso em novas práticas educativas, com suas idéias, princípios e categorias e as reais proposições dessas práticas no ensino superior – entendendo-o situado em contextos socioeconômicos –, inserimo-nos nos meandros das falas registradas dos professores, com olhares de longo alcance, necessários à pesquisa, mesmo assumindo riscos, que, segundo Imbernón (2000),

[...] pode ajudar-nos a avaliar o que obtivemos do passado, o que soubemos construir no presente, o que podemos projetar para o futuro, o que desejamos conseguir a curto e médio prazo e, principalmente que mecanismos colocaremos em funcionamento para realizar esses desejos. (p. 77-8)

Nesse caso, a avaliação da aprendizagem como teoria-prática referida à escola, que é lugar de produção de conhecimentos e espaço social, foi investigada no contexto universitário para a compreensão de novas práticas educativas e, como tais, práticas sociais contextualizadas.

3.2 O Portfólio compreendido como prática educativa e pensado como atividade

pedagógica reflexiva no contexto universitário

Se a universidade não quiser ser simplesmente operacional, ou seja, ser instrumentalizada a serviço dos interesses hegemônicos da sociedade capitalista neoliberal, ela precisa repensar suas escolhas e opções passando por outras

coerências. Se assim não proceder não terá escolha: permanecerá presa à lógica do sistema com o qual, alias, se encontra fortemente comprometida hoje. (GOERGEN *apud* DIAS SOBRINHO, 2005, p. 15)

Goergen, na apresentação do livro de José Dias Sobrinho “Dilemas da educação superior no mundo globalizado” (2005), destaca, dentre outras considerações, os significados que têm hoje a formação superior e o estímulo necessário aos pesquisadores e alunos, no sentido de se adquirir “uma visão crítica tanto da realidade social quanto, no seu interior, de sua própria prática enquanto universidade” (Ibid., p. 16).

Essa postura de reflexibilidade crítica, segundo o autor, poderá evitar a submissão cega e as urgências que são impostas à universidade com o risco de que tais situações naturalizem rotinas de aulas focadas no seu recorte epistêmico.

A universidade, esclarece Dias Dobrinho, “é muito mais do que aquilo que dizem a seu respeito”. Segundo esse autor: “Essa complexidade de sentido tem a ver com o fato de que ela é uma instituição que se realiza por meio de práticas humanas, sociais, portanto, ações constitutivas do ético e do político” (2005, p. 31).

Como uma instituição social e educativa, a universidade há de ter em conta a responsabilidade social e de pertinência no sentido ético de enraizamento na realidade social, fundado na autonomia e na crítica, pois, segundo o autor, “Só uma instituição efetivamente autônoma e crítica pode efetivar escolhas e definir o que é prioritário para o contexto de sua referência” (2005, p. 93).

Em sua função de construir conhecimentos, é preciso considerar que o conhecimento tem também seus aspectos éticos e políticos locais que se relacionam com as realidades regionais e locais, ou seja, tem suas especificidades e demandas próprias, além da construção de saberes universais.

Neste contexto e no exercício de suas funções educativas, éticas e políticas, os educadores fazem de suas práticas escolhas importantes quanto ao ser e ao fazer em educação para o enfrentamento das contradições e exigências sociais. Diante de tanta informação produzida em nossos dias e das diferentes formas de a transformar em conhecimento, junto aos seus alunos, ao professor cabe, na construção desse conhecimento, a reflexão crítica dos determinantes básicos de sua produção e elaboração.

Quando nos inserimos nos espaços universitários em busca de novas práticas educativas, consideradas inovadoras e que trazem a marca da reflexividade e do caráter formativo e emancipador, compreendemos que, ao abordar essa temática, a fala do educador está contextualizada. Não é apenas uma fala solta representativa de suas subjetividades, de seus valores e crenças. É também uma fala contextual e segundo valores institucionais. São falas de seu espaço de trabalho e de sua formação, que se mesclam nas regras institucionais que lhe dão ou não possibilidades de avançar e a coragem de transpô-las.

A universidade historicamente constituída, tendo seus espaços organizados e entendidos como instituição social ou como organização social, traz, em seu bojo, práticas educacionais reveladoras de seu tempo e do seu campo de trabalho.

Em seu texto clássico “A universidade em ruínas”, Chauí (1999) relembra a luta travada pelas universidades em nossa história, durante o período ditatorial, em busca da autonomia universitária, no sentido da palavra e como marca de ser uma instituição social, ou seja,

Sob suas múltiplas manifestações, a idéia da autonomia como a palavra grega indica – ser autor do *nomos*, ser autor da norma, da regra e da lei – buscava não só garantir que a universidade pública fosse regida, por suas próprias normas, democraticamente constituídas, por seus órgãos representativos, mas visava ainda, assegurar critérios acadêmicos para a vida acadêmica e independência para definir a relação com a sociedade e com o Estado. (p. 216)

Informa a autora que a universidade pública perde a ideia e a prática da autonomia ao ser transformada em uma organização social.

Esta distinção é fundamental para a compreensão das falas dos professores que foram obtidas em nossas entrevistas, uma vez que elas são representativas de um fazer diferenciado em uma instituição social e, especificamente, no ensino universitário.

Com um sentido novo e formador, o Portfólio, como um procedimento de avaliação, tem na universidade o que Dias Sobrinho (2005, p. 15) denomina sair-se de suas “dobras”, ou seja, o Portfólio apoia-se em pensamentos capazes de ponderar o diferente, o dissidente e o reflexivo, na perspectiva de elaborar, pela avaliação da aprendizagem, um diagnóstico crítico, amparado em critérios de equidade e justiça social.

Para se obter clareza e significados dos dizeres e fazeres dos professores no contexto universitário, o registro das entrevistas efetuadas e suas várias leituras e interpretações tiveram a intenção de captar mensagens que pudessem mostrar a liberdade de expressão e os

pensamentos de seus constituintes. Das conversas descontraídas que foram realizadas, e conforme a metodologia qualitativa proposta, extraiu-se momentos representativos de suas teorias e práticas, reveladores do pensar e agir educacional.

Para a coleta dos dados, desde o início foi esclarecido aos professores que as entrevistas seriam baseadas em um roteiro pré-estabelecido, mas que haveria flexibilidade no pensar e no falar.

Adaptado a cada entrevistado e ao contexto de cada encontro, as respostas fluíram normalmente e muitas vezes se mesclaram nas perguntas posteriores, mostrando a liberdade de expressão e a concepção inicial de cada educador quanto à avaliação da aprendizagem. Importa aqui considerar a palavra permitida e livre para a compreensão do pensar e do fazer dos que se envolvem nas situações práticas da investigação.

Procurando um delineamento de registro adequado para a investigação proposta, os professores tiveram suas falas consolidadas em gravações e transcrições escritas após as entrevistas. Comparadas entre si e conforme cada contexto institucional, em um segundo momento, elas puderam ser analisadas em confronto ao outro lócus e ao encontro de outros professores, na procura de pontos convergentes e divergentes de suas concepções de aprendizagem e avaliação, assim como de utilização dos procedimentos avaliativos empregados.

Pontos comuns e singulares foram obtidos no Bloco A, a princípio. Entre eles podemos citar como os diversos conceitos de avaliação, e a sua importância para a aprendizagem, se consolidaram na percepção das primeiras entrevistas realizadas. Esses pontos constituíram os elementos de categorização empírica construída a princípio neste campo, que *a posteriori* foram confrontados com os demais resultados do Bloco B, entrecruzando-se finalmente em falas gerais sobre as concepções norteadoras de avaliação em Portfólio.

Esses elementos categorizados foram obtidos por meio de passos rigorosos da pesquisa envolvendo a transcrição fiel das gravações realizadas, as suas várias leituras para a identificação de núcleos de sentidos e a constituição das categorias empíricas.

Assim, fomos fazendo a leitura de um mundo até então silenciado, nos registros e nas descobertas a cada instante, de vozes profundas que se construíram no processo reflexivo do dia a dia, levando nas várias leituras realizadas a pensar de que,

Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo de tal maneira que “ler mundo” e “ler palavra” se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E “ler mundo” e “ler palavra”, no fundo, para mim, implicam “reescrever” o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer transformá-lo. A leitura da palavra deve ser inserida na compreensão da transformação do mundo, que provoca a leitura dele e deve remeter-nos, sempre, à leitura de novo do mundo (FREIRE; BETTO, 1988, p. 15).

Para a compreensão desse conhecimento e da construção das concepções de avaliação como forma reveladora da construção da identidade do educador e de sua prática avaliativa, sentimos inicialmente a necessidade de dialogar sobre o significado da avaliação no seu planejamento de processo de ensino-aprendizagem.

Consideramos ser esse processo revelador das concepções pedagógicas dos professores mescladas em suas práticas pedagógicas para, em seguida, compreender o seu envolvimento com novas práticas de avaliação, especificamente a construção do Portfólio, para o destaque de seu uso, de sua importância e, principalmente, da construção de seus critérios.

Trabalhando, portanto, na leitura da palavra, passando pela leitura de mundo, conforme indicam Freire e Betto (1988), destacamos as seguintes conceituações de avaliação que têm permeado o trabalho educativo dos professores.

Da primeira análise obtida com os seis professores entrevistados do Bloco A, temos por destaque: avaliação como processo e não como produto, avaliação formativa, avaliação como preparo da cidadania, avaliação como momento de aprendizagem, avaliação de objetivos, avaliação subjetiva, avaliação da aprendizagem. Esses conceitos foram citados e evidenciados a princípio e em destaque nas falas iniciais dos entrevistados, e registrados quando expuseram a importância da avaliação dentro dos cursos de graduação.

Em todas as falas obtidas nesse Bloco, a avaliação assume o caráter formativo que contempla o aluno, o professor e o curso com objetivos voltados para a formação profissional e cidadã à medida que o avaliar é situado em um leque amplo de possibilidades contemplativas das individualidades.

É a procura, conforme os professores dizem de “*algo mais: fazer da avaliação o aprendizado do aluno*” (Entrev. 03). É o avaliar continuado que ultrapassa o “*momento de cobrança de nota*” (Entrev. 03), “*sem caráter nenhum de estar classificando, a não ser atribuindo uma nota para atender regimento*” (Entrev. 01), de “*formação de professores e*

cidadãos” (Entrev. 02); de fazer acontecer e diminuir um pouco a “*subjetividade docente*” (Entrev. 04); de “*trabalhar os objetivos, os objetivos da disciplina*” (Entrev. 05); da autoavaliação: “*a gente avalia também como é que a gente está desempenhando o nosso papel de professor*” (Entrev. 05), “*como é que a gente está atuando e ao mesmo tempo ver como o pessoal está aprendendo*” (Entrev. 05), pois “*você deve e tem que conhecer o aluno*” (Entrev. 02). É a avaliação que “*perpassa vários caminhos, respeitando as individualidades e as dificuldades de cada pessoa*” (Entrev. 10).

No processo de análise e, para o entendimento inicial da categoria “avaliação” na concepção do professor, questionou-se, na pergunta aberta:

Bloco A

1- Sobre as concepções de avaliação

A- Qual o significado que a avaliação tem no planejamento do processo de ensino-aprendizagem em sua disciplina?

Em respeito ao anonimato acordado, os professores foram identificados neste Bloco por Entrev. 01, Entrev. 02, Entrev. 03, Entrev. 04, Entrev. 05 e Entrev. 10.

Das respostas obtidas e do negrito feito para o destaque dos núcleos de sentido de suas falas, buscamos compreender inicialmente quem é este professor de futuros profissionais, qual o significado de suas falas e o que pensa a respeito da avaliação da aprendizagem para “*fazer da avaliação o aprendizado do aluno*”, conforme foi afirmado pela Entrev. 03.

Procuramos assim, nesses núcleos de sentido, o destaque do que os professores concebem e entendem por avaliar, o porquê da avaliação, como avaliam e para que avaliam:

- *Eu entendo a avaliação como um **processo avaliatório e não simplesmente como um produto**. A avaliação no meu plano de ensino aparece como **avaliação formativa sem caráter nenhum de estar classificando a não ser atribuindo uma nota para atender regimento** e esta avaliação formativa vai estar vinculada a uma metodologia que é **uma metodologia em espiral**. A avaliação é de forma praticamente **continuada**. A avaliação vai formando em **um processo em que a gente vai investigando em que nível o aluno terminou aquela fase e o que ele sabe realmente do assunto**. (Entrev. 01)*

- *A avaliação é importantíssima. Porque, porque eu estou formando, além de professores, cidadãos. Então eu tenho que trabalhar com vários instrumentos de avaliação. É o que tenho feito sempre com eles, batalhando bastante, que a avaliação é avaliação do dia a dia, você não pode se prender somente no papel, sempre ter mais que um instrumento de avaliação. **Porque você deve e tem que conhecer o aluno.** Porque você tem alunos que facilmente entendem, aquele que demora um pouco mais e aquele que precisa da sua ajuda. Daquele que você precisa sentar ali perto e trabalhar com ele. É um papel importantíssimo. (Entrev. 02)*
- *Nós começamos a fazer justamente porque **a avaliação para o grupo é momento de aprendizagem e não momento de cobrança de nota.** A gente queria algo mais: fazer da avaliação o aprendizado do aluno. Porque a hora que a gente fala: avaliação, já pega, o aluno fica nervoso. Então a gente sempre questionava como a gente conseguiria avaliar este aluno, diariamente, com mais frequência para ver se esse aluno estava evoluindo, estava atingindo os objetivos esperados ou não. (Entrev. 03)*
- *A avaliação ainda para nós é algo muito complicado por ser **extremamente subjetiva.** Nos últimos anos a gente tem trabalhado no sentido de **diminuir um pouco a subjetividade docente,** trabalhando muito em cima de **trabalhar os objetivos,** quais são os **objetivos da disciplina,** quais as **competências** que a gente quer esse aluno atinja no final da disciplina, e **trabalhar com o docente no sentido de minimizar o relacionamento docente-aluno** quando implica em ter problema, no sentido de: eu não vou com a cara daquele, eu não vou com a cara desse. Isto acontecia antes. Então a gente tem trabalhado, a gente tem estudado para fazer uma **avaliação mais adequada.** Porque a **gente acredita que é importante.** Não acho que a gente avalie adequadamente todos os alunos como nós gostaríamos, mas a gente tenta trabalhar. (Entrev. 04)*
- *Eu acho que a avaliação para a gente é muito importante, porque **a gente avalia também como é que a gente está desempenhando o nosso papel de professor,** como é que a gente está atuando e ao mesmo tempo ver como o pessoal está aprendendo. A avaliação tem a ver com o **objetivo da disciplina.** Será que estou atingindo o objetivo previsto para o que estou ensinando, para o que me proponho ensinar? Então o significado para mim é isto. (Entrev. 05)*

- *Eu vejo que a avaliação, ela tem que ter um leque de aberturas e dentro desse leque de aberturas ela tem que enfatizar um todo maior onde não podemos trabalhar em uma única frente, uma única direção. Então essa avaliação perpassa vários caminhos, respeitando as individualidades e as dificuldades de cada pessoa.* (Entrev. 10)

Pudemos inferir de suas falas, as ideias centrais com seus núcleos de sentido e os procedimentos da prática pedagógica avaliativa que os professores realizam quando questionados quanto ao sentido da avaliação.

Como se observa, as concepções de avaliação condutoras do pensar e do agir em educação dos professores do Bloco A apresentam-se como objetivadas, amplas e reveladoras de uma nova forma de conduzir o ensino e a aprendizagem e nos levam a constatar a importância de uma nova postura educacional frente às práticas educativas que se concretizam em novas formas de avaliar.

O destaque dado pelos professores do Bloco A volta-se para a avaliação como processo, e neste, o caráter formativo objetivado tem como premissa o resgate da aprendizagem. Uma aprendizagem que envolve sempre uma autoavaliação do discente e do docente para possibilitar uma correção de rumos quando esta se faz necessária.

Não há, por parte dos professores, conforme os sentidos de suas falas, a preocupação de classificação dos alunos e atribuição de notas. Quando esta se faz em final de processo, segundo os professores, é só para atender a burocracia. A nota é secundarizada e só efetuada para atender o Regimento.

Nessas concepções iniciais e conforme percepção dos professores, o caráter formativo da avaliação apresentada se realiza com a preocupação de, nesse processo, vivenciar a formação de profissionais e cidadãos numa nova perspectiva educativa.

Daí o respeito com a aprendizagem do aluno no cuidado de investigar e ponderar:

- *Em que nível o aluno terminou aquela fase e o que ele sabe realmente do assunto.* (Entrev. 01)
- *Por que você deve e tem que conhecer o aluno. Porque você tem alunos que facilmente entendem, aquele que demora um pouco mais e aquele que precisa da sua ajuda. Daquele que você precisa sentar ali perto e trabalhar com ele.* (Entrev. 02)

- *Então a gente sempre questionava como a gente conseguiria avaliar este aluno, diariamente, com mais frequência para ver se esse aluno estava evoluindo, estava atingindo os objetivos esperados ou não. (Entrev. 03)*

A avaliação a que se propõem esses professores do Bloco A percorre trilhas diferenciadas no sentido:

- *Diminuir um pouco a subjetividade docente, trabalhando muito em cima de trabalhar os objetivos. (Entrev. 04)*
- *A avaliação tem a ver com o objetivo da disciplina. (Entrev. 05)*
- *A avaliação tem que ter um leque de aberturas: a avaliação perpassa vários caminhos, respeitando as individualidades e as dificuldades de cada pessoa. (Entrev. 10)*

Esquemmatizando o obtido, construímos o Quadro 1, para o destaque inicial de como esses professores pensam e evidenciam a avaliação, sua intencionalidade e suas práticas pedagógicas para entender, diante de cada perfil profissiográfico e de cada contexto educacional, o como e o porquê da construção deste novo referencial de avaliação da aprendizagem.

Quadro 1: Bloco A

| SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO NO PLANEJAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM | | | | |
|--|--|--|------------------------------|--------------------|
| O quê? Núcleos de sentido | Por quê? Sentido da avaliação | Como? Práticas educativas | Para quê? | O Professor |
| AVALIAÇÃO PROCESSUAL E FORMATIVA | Processo avaliatório e não simplesmente como um produto. | Avaliação como aprendizagem formativa: vinculada a uma metodologia que é uma metodologia em espiral. | Investigação da aprendizagem | Entrev. 01 |

| | | | | |
|--|---|--|---|-------------------|
| | Porque você deve e tem que conhecer o aluno. | Instrumentos diversificados de avaliação. | Formação profissional e cidadã. | Entrev. 02 |
| | A avaliação para o grupo é momento de aprendizagem e não momento de cobrança de nota. | Avaliar este aluno, diariamente. | Avaliação como aliada da aprendizagem: fazer da avaliação o aprendizado do aluno. | Entrev. 03 |
| | Diminuir um pouco a subjetividade docente. | Trabalhar os objetivos da disciplina, competências e relacionamento docente-aluno. | Para fazer uma avaliação mais adequada. | Entrev. 04 |
| | A avaliação tem a ver com o objetivo da disciplina. | Autoavaliação: a gente avalia também como é que a gente está desempenhando o nosso papel de professor. | Adequação de objetivos e conteúdos. | Entrev. 05 |
| | A avaliação deve enfatizar um todo maior. | A avaliação tem que ter um leque de aberturas. | Respeito às individualidades e às dificuldades de cada pessoa. | Entrev. 10 |

Esse procedimento adotado para as falas iniciais dos professores estendeu-se aos professores do Bloco B, no mesmo sentido de investigação e pesquisa, possibilitando que as concepções e as percepções de cada professor entrevistado fossem destacadas e comparadas conceitualmente entre si e com os demais professores de cada Bloco.

Bloco B

1- Sobre as concepções de avaliação

A- Qual o significado que a avaliação tem no planejamento do processo de ensino-aprendizagem em sua disciplina?

Nas entrevistas realizadas com os professores do Bloco B, quanto à mesma pergunta, encontramos o significado da avaliação relatado pelos Entrev. 06, Entrev. 07, Entrev. 08 e

Entrev. 09. Esses professores relatam a importância de se fazer o registro da organização do trabalho pedagógico tendo por fio condutor o par dialético objetivos/avaliação destacado por Freitas (2008).

Suas falas são repletas de sentido e da necessidade de expressar suas reflexões sobre a ação, até como oportunidade e forma de registro de suas realidades educativas, delineando sua objetivação, seus limites e possibilidades vistas no âmbito do professor que contempla o ensino, a aprendizagem e a avaliação que a perpassa como processo reflexivo e formativo.

No esclarecimento desses pensares e nas diversas proposições do trabalho realizado (e a ser realizado), da Entrev. 06 são ressaltados os seguintes trechos em negrito:

- *Não posso deixar de falar, até aproveitando a ocasião, até para **ficar registrado a minha realidade**, que eu tive como professor de estágio sobre a avaliação, que **a minha organização do trabalho começa com as questões de avaliação, que elas são permanentemente relacionadas com os meus objetivos**. Então na medida em que eu proponho para o aluno que a Prática de Ensino vai construir um conjunto de oportunidades para eles refletirem sobre as concepções e sobre as consequências das ações que eles vão produzir e planejar na realização dos trabalhos pedagógicos da escola. Diante, tendo isto como objetivo da Prática de Ensino que eu sempre resumo na pergunta: **Qual o ensino que eu pratico quando eu ensino o que pratico?** Esta é uma pergunta-chave que abre a disciplina. A pergunta posterior é: **Como neste processo faremos a avaliação de responder estas perguntas?** Seja a **avaliação do professor**, avaliação do professor que vai incidir sobre o conjunto de atividades e práticas que ele vai propor para o estudante, o meu aluno responda seja a **avaliação do aluno**, no processo para ele responder esta pergunta. **O que ele agencia como sujeito do conhecimento e o que eu como professor que tenho a intenção de subsidiar as respostas dele para esta pergunta, o que eu proporciono para ele**. Então a **avaliação é, para mim, da minha atuação e a avaliação é, para ele, para a atuação dele**. Então na medida em que eu consigo fazer isso, eu consigo delinear para o aluno um **valor que a avaliação tem e que se constitui em nosso relacionamento de ensino para mim e de aprendizagem para ele**, mas de ensino para ele porque ele vai procurar praticar o ensino que ele concebe, mas de aprendizagem para mim porque com esses dados do processo dele de ensinar é que eu posso aprender o que ensinar para ele. Entendeu?*

Então acho neste sentido que eu tenho como no norte do planejamento esta pergunta inicial. (Entrev. 06)

Da Entrev. 07, ressaltamos também em negrito a concepção de avaliação norteada por concepções culturais:

- *A concepção mais geral que tenho de avaliação, eu entendo que **a avaliação faz parte da atividade humana.** (Entrev. 07)*
- *Qualquer atividade humana e **atividade enquanto pessoa está envolvida em produzir-se e produzir a sua vida com o seu projeto de vida.** Ela tem produções culturais ao longo de sua vida, produções simbólicas, produções de reações, são todas produções. Então esta atividade ao produzir-se e a produzir a vida acaba produzindo objetos culturais, então a avaliação é um elemento naturalmente inserido. Ela faz parte. Se existe este processo, existe necessariamente uma avaliação. Porque **há necessidade que se tem no momento de produzir-se e produzir, de estar revendo o que foi feito e projetar o que deve ser feito.** Isto complementa a própria pessoa na relação com os outros. **Seria o momento interno da pessoa envolvida com a própria atividade.** Então, nessa concepção para o ensino, **ensinar para mim é uma maneira de me produzir e produzir cultura. É uma atividade para mim.** Então, sendo uma atividade, a avaliação está inserida nela, **senão essa atividade não tem movimento, não se produz, é apenas uma tarefa, é apenas um exercício, ela teria apenas uma constatação de significados externos, exigências de fora de eu produzir como indivíduo. Como eu não ensino só, exclusivamente nestas exigências externas, eu sou ativa, eu tenho o meu propósito de vida, esta avaliação é natural para mim. Como profissional, como professora, eu estou sempre refazendo, revendo o que eu fiz, projetando mais adiante e no caso a disciplina, pois como docente é um complexo de atividades, não é só a disciplina. É um complexo de atividades na qual eu insiro esta concepção de avaliação. Então como docente eu tenho esta necessidade de me avaliar como professora e na minha disciplina que é uma das funções que tenho. Como esta disciplina só existe na relação com alunos, esta necessidade de avaliação passa para a avaliação do aluno. Eu entendo que seria avaliar a minha produção a partir do aluno que frequenta a minha disciplina. Então seria na verdade **me avaliar todo o dia na medida de como o aluno avalia a sua produção na*****

disciplina, os resultados obtidos na disciplina. Então avaliar o aluno para mim teria esta conotação. Essas duas dimensões: me avalio como ser humano, como ser produtivo, na relação, e avalio as pessoas que estão envolvidas na minha produção. A terceira dimensão da avaliação é externa, como exigência colocada pela Instituição. Eu tenho que apresentar à Instituição um desempenho do aluno. Se eu fosse seguir a minha concepção de avaliação, eu descartaria essa terceira dimensão. O desempenho do aluno é interessante para ele e para mim, que produzo relação para ele, e não para a Instituição. Isto para mim é segundo plano. Em primeiro plano estaria esta avaliação. Mas como estou em uma Instituição e como exigência externa eu tenho que responder a questão de desempenho do aluno e dar uma nota para o aluno, aí eu tenho que ter instrumentos para dar transparência para o desempenho do aluno que se sente avaliado de uma forma mais justa, ele tem que enxergar o que está produzindo e esses instrumentos são provas, resenhas e o Portfólio para mim é esse instrumento, esta combinação mais justa. Por que eu coloco o Portfólio como movimento do aluno, aonde ele vai se avaliando e ao mesmo tempo ele me dá uma transparência, um testemunho de sua avaliação e esse testemunho eu transformo em uma avaliação externa e dou um conceito para isso, mas que vem do aluno. Então o Portfólio se transforma em um instrumento de avaliação que combina com a minha concepção de avaliação. (Entrev. 07)

Diz a Entrev. 08:

- *Eu aplico Portfólio no componente Curricular Educação e Sociedade. Atualmente eu tenho ainda usado o recurso da prova porque o aluno ainda tem como referência a prova como um instrumento que valida a produção dele. Então se você não dá prova, ele acha que você está sem elementos suficientes para fazer a análise da produção dentro do processo de aprendizagem. Então eu voltei, depois de muito tempo sem aplicar, voltei a dar prova. Muito a contragosto, pois você tem que entrar no esquema para que você possa trabalhar com eles a validade de outros instrumentos de avaliação. A disciplina me permite trabalhar com Portfólio, porque ela tem um conteúdo que parece que fica meio desorganizado na cabeça do aluno da licenciatura, porque ele não consegue ter uma participação efetiva no processo. Então, se você não obriga, o*

*termo é obrigar mesmo, a organizar o que ele fez na disciplina, para que apresente o que ele ganhou a partir do contato com os conteúdos teóricos, as coisas ficam fragmentadas. Então o Portfólio me permite provocá-los para a organização do conteúdo trabalhado sem a cobrança da reprodução do que foi trabalhado, mas sim de um trabalho sobre o conteúdo para que ele possa se organizar mentalmente e perceber o quanto ele está avançando em termos de conhecimento da área da educação. Então esta disciplina me permite. Nas outras, como tenho a parte prática, eles vão para a escola. Já em Política e Planejamento eu acabo ficando um pouco mais presa em termos desse modelo de avaliação e acabo cobrando relatório. Porque eles são cobrados na sequência do curso de um relatório científico. Então de alguma forma a gente acaba colaborando para este modelo que é o relatório. É importantíssima porque na medida em que eles fazem uma **avaliação do próprio trabalho**, o que valeu, o que não valeu e como ao longo do curso eles não terão a possibilidade de conhecer outro instrumento de avaliação a não ser a prova e relatório, então é a **oportunidade deles conhecerem o Portfólio e ter depois uma referência na vida profissional**. (Entrev. 08)*

Os instrumentos de avaliação utilizados pelo Entrev. 08, conforme diz, são diversificados e revelam, entre outras colocações, que o Portfólio tem sido usado como possibilitador da organização do conteúdo trabalhado e de percepções dos avanços da aprendizagem dos alunos, não da cobrança da reprodução do que foi trabalhado.

Inserido no contexto de instrumentos considerados como referência para validarem a produção do aluno, tais como provas e relatórios, o Portfólio torna-se, conforme a percepção obtida, uma “*oportunidade deles conhecerem o Portfólio e ter depois uma referência na vida profissional*”.

É relevante apontar que provas, relatórios e demais instrumentos de avaliação considerados de produto ainda têm sua validade, desde que sejam elaborados com critérios, tenham uma abordagem planejada para verificar o aprendizado de fatos, conceitos e ideias e tenham também uma avaliação dialogada para os acertos dos caminhos da aprendizagem.

Afirma Villas Boas que,

Embora o portfólio seja construído pelo estudante, não se exclui o acompanhamento e orientação do trabalho pelo professor. **Além disso, ele não deve ser o único procedimento de avaliação.** Não se pode esquecer que a avaliação informal está sempre presente e que **outros formatos avaliativos são utilizados.** É

necessário entrelaçar os resultados do desempenho do estudante obtidos por meios diversos.⁷

Importa aqui considerar, diante das inúmeras possibilidades da avaliação da aprendizagem, que estas não podem ser realizadas de improviso, como armadilhas ou como forma punitiva para o aluno. Em todas as circunstâncias e em todos os níveis de ensino, devem subsidiar o trabalho do professor/aluno que tem um alvo a atingir: a aprendizagem de saberes e conhecimentos adequados.

Na Entrev. 09, a seguir, a concepção de avaliação da aprendizagem, declarada como processual, tem por destaque o acompanhamento da aprendizagem e a estruturação de procedimentos e instrumentos adequados de avaliação. Por considerar a avaliação como um contínuo, objetivado de determinadas situações, o Portfólio é tido como um instrumento importante de registro de aprendizagens, uma vez que: *“É preciso saber, no dia a dia desse trabalho, como eles estão se apropriando e elaborando esse conhecimento que eles desconhecem”*.

- *Esta questão sobre a concepção de aprendizagem em minha disciplina, ela aparece, eu diria que ela tem um papel muito importante, em função de que, inclusive em função de parâmetros, de critérios, de como dentro dos conteúdos eu vou estar definindo como serão avaliados durante o processo que vai decorrer durante o semestre como um todo. **Porque a avaliação como um todo eu entendo como algo que não ocorra no final. Não trabalho com a avaliação pensando no final da disciplina em si, mas ela ir ocorrendo à medida que nós vamos trabalhando os conteúdos com os alunos, o que é próprio e definindo naquelas disciplinas, os objetivos propostos em suas unidades e trabalhar tanto as questões, a avaliação tanto na perspectiva formal, que elas se formalizam, quanto os alunos vão trabalhando, tanto na perspectiva informal que são as relações que vão se dando na sala de aula, na troca professor aluno e entre os alunos e alunos naquilo que a gente vai trabalhando. Aquilo que se dá na sala de aula quando você está fazendo um trabalho e você observa um franzido de testa, que representa se o aluno entendeu ou não entendeu. Isto para mim é uma forma de estar avaliando. Quais as respostas que o sujeito dá a partir de seus gestos. Como ele fala dentro daquilo que ele está fazendo à sua produção. Então eu não consigo compreender a avaliação de***

⁷ Entrevista com Prof^ª. Dra. Benigna M. F. Villas Boas concedida por meio eletrônico em 7 de maio de 2009. Cf. íntegra da entrevista no Anexo IV. Grifo nosso.

planejamento como algo estanque, separado. Ela é um contínuo. O que precisamos dentro disso é estruturar: quais são os instrumentos, qual é o conteúdo dessa avaliação, de que maneira vamos trabalhar aqueles alunos que não conseguiram e apresentam alguma lacuna diante do assunto trabalhado. Então eu vejo como sendo um dos requisitos. De um lado neste planejamento, é tentar, é pensar em envolver os conteúdos pensando em como avalio. Não na lógica do ensino tradicional de amarrar esse objetivo à avaliação. Não os que eu defini: o que eu pretendo desenvolver com aqueles alunos, que eles consigam elaborar um novo conhecimento. Por exemplo, se eu trabalho com a disciplina de pesquisa, então significa que há conhecimento que eles conhecem. É preciso saber no dia a dia desse trabalho como eles estão se apropriando e elaborando esse conhecimento que eles desconhecem. Tenho esses critérios e a preocupação vai se dando à medida que, quando a gente vai elaborando o plano da disciplina de forma geral e o plano de aula a cada aula que é dada. É esse o foco. A avaliação como algo formativo, processual. Ela não ocorre no final do semestre ou no final da unidade. Ela compõe o processo. (Entrev. 09)

A avaliação da aprendizagem tem por destaque, nesse Bloco, o entendimento de ser ela:

- *Avaliação de valor e de significados, para o aluno e para o professor em relação dialógica de ensino e de aprendizagem. (Entrev. 06)*
- *Avaliação como forma de produzir cultura e de atividade em movimento, de significados internos e produções de sentido, de transparência para o aluno, para o professor, o ensino em geral e para o institucional em que se insere. (Entrev. 07)*
- *Avaliação como organizadora do trabalho educativo e como procedimento formativo e processual. (Entrev. 08)*
- *Avaliação processual, que não ocorre no final do semestre ou no final da unidade, mas uma avaliação que compõe o processo. (Entrev. 09)*

O destaque dado pelos professores do Bloco B, registrado em núcleos de sentidos quanto à avaliação da aprendizagem, é muito próximo do destaque dado pelos integrantes do Bloco A. Os conceitos se entrelaçam, e a forma de pensar muito se aproxima. A prática

educativa se sustenta nesses pensares, diferenciando-se pelas formas próprias de adequação aos contextos, aos objetivos dos cursos, aos alunos e à instituição. Na forma própria de conduzir o ensino, planejam, objetivam, dialogam com seus pares e alunos e diversificam os procedimentos de avaliação, procurando sempre a avaliação para, conforme Entrev. 07, produzir-se e produzir objetos culturais.

Esquematisando as falas dos professores do Bloco B quanto ao sentido e significado da avaliação, no questionamento do porquê, do como e de para que avaliar, podemos visualizá-las no quadro a seguir.

Quadro 2: Bloco B

| SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO NO PLANEJAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM | | | | |
|--|---|--|--|--------------------|
| O quê? | Por quê? | Como? | Para quê? | O Professor |
| Núcleos de sentido | Sentido da avaliação | Práticas educativas | | |
| AVALIAÇÃO PROCESSUAL e FORMATIVA | As questões de avaliação são permanentemente relacionadas com os meus objetivos | Constitui um relacionamento de ensino para mim e de aprendizagem para o aluno: o que ele agencia como sujeito do conhecimento e o que eu proporciono para ele. | Produzir e planejar na realização dos trabalhos pedagógicos da escola. | Entrev. 06 |
| | Avaliação como produção cultural. | Duas dimensões: me avalio como ser humano, como ser produtivo, na relação, e avalio as pessoas que estão envolvidas na minha produção. | Porque há necessidade de produzir-se e produzir, de estar revendo o que foi feito e projetar o que deve ser feito. | Entrev. 07 |
| | Referência para validar a produção do aluno. | Organização e avaliação do próprio trabalho. | Perceber o quanto ele está avançando em termos de conhecimento. | Entrev. 08 |
| | A avaliação como algo formativo, processual. Ela compõe o processo. | Diversificadas e planejadas para suprir lacunas de aprendizagem. | Apropriação e elaboração do conhecimento. | Entrev. 09 |

Entrecruzando as falas dos professores dos Blocos A e B, muitos conceitos são comuns quanto ao que se pensa e ao que se faz na avaliação da aprendizagem, nos cursos superiores pesquisados, de uma forma crítica e reflexiva.

A possibilidade de convergência ao se pensar a avaliação como aliada da aprendizagem, no sentido de fazer da avaliação o aprendizado do aluno, procura suprir lacunas, produzir cultura, apropriar-se e elaborar conhecimento, melhorando inclusive o relacionamento professor-aluno e permitindo o destaque da categoria avaliação como processual e formativa.

Com suas conotações próprias, individuais e contextuais, os professores realizam um novo fazer, com práticas educativas diferenciadas, que tem uma busca e um sentido divergentes em muitos aspectos da avaliação linear e excludente até então aplicada pela maioria dos educadores na realidade educacional brasileira.

Esse novo fazer e essas práticas educativas diferenciadas, que são refletidas nas percepções dos professores, em seus sentidos e finalidades, investigam a aprendizagem procurando adequar objetivos e conteúdos, tendo por norte a avaliação que respeita as individualidades pessoais de seus alunos e a construção da sua aprendizagem. Esse novo jeito de avaliar traz marcas profundas de se pensar a avaliação e a aprendizagem dos alunos.

Com estas percepções a respeito da avaliação da aprendizagem como processual e formativa, o Portfólio é considerado e refletido pelos professores como um procedimento e uma ação educativa que se revela em suas configurações críticas e reflexivas. Traz um pensar e conceituar diferenciado em avaliação da aprendizagem e, de acordo com Cappelletti, “Como ação educativa inserida no projeto educacional, a avaliação deixa de ser um instrumento de fiscalização e passa a ser problematizadora da própria ação” (2001, p. 26).

Nesse pensar e como procedimento de avaliação, o Portfólio, nas percepções dos professores, é mais seguro e mais confiável, realizador, criativo, objetivado e proporcionador de mudanças educacionais inovadoras. Torna-se relevante quando, na organização do desenvolvimento do conhecimento do aluno, é processo de construção e reflexão crítica do trabalho elaborado.

O Portfólio como documento de sentidos e produções de conhecimentos é exigente, formativo e fundamentado teoricamente. Por ser uma produção livre por parte dos alunos, única e especial de suas individualidades, consolida-se quando o professor também se reflete

e avalia de forma permanente seus procedimentos de ensino e de avaliação. Daí a importância de, ao ser um processo reflexivo, ser responsável, dialogado, transparente e com critérios de avaliação repensados no coletivo. O Portfólio, na prática docente e como aliado de outros instrumentos de avaliação, busca uma melhor forma de avaliar.

Um grande diferencial ressaltado por Perrenoud (1999a) está no fato de o professor reflexivo aceitar em fazer parte do problema. Aceitar fazer parte é colocar-se como agente que reflete

[...] sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes. Enfim, uma prática reflexiva metódica inscreve-se no tempo de trabalho, como uma *rotina*. Não uma rotina sonífera; uma rotina *paradoxal*, um estado de alerta permanente. Por isso, ela tem necessidade de disciplina e de métodos para observar, memorizar, escrever, analisar após compreender, escolher opções novas. (PERRENOUD, 1999a, p. 7)

Conforme se constata no Bloco A e no Bloco B, o Portfólio é exigente de novas configurações críticas e reflexivas. Das inferências realizadas, podemos destacar, quanto à primeira pergunta analisada, os conceitos emergentes de suas falas, conforme segue:

Quadro 3: Concepções de avaliação e registros em Portfólio

| |
|--|
| QUANTO À PRÁTICA DOCENTE |
| Acordado |
| Aliado de outros instrumentos da avaliação |
| Autoavaliação |
| QUANTO À BUSCA DE UMA MELHOR MANEIRA DE AVALIAR |
| Conversados |
| Criterioso |
| Dialogado |
| Diferenciado |
| COMO DOCUMENTO DE SENTIDOS E PRODUÇÕES DE CONHECIMENTOS |
| Exigente |

| |
|---|
| Formativo |
| Fundamentado |
| Procedimento de avaliação mais seguro, confiável, realizador, criativo, objetivado e proporcionador de mudanças educacionais criativas e inovadoras. |
| Processo coletivo: processo de construção e reflexão crítica do trabalho elaborado. |
| Produção individual: livre por parte dos alunos, única e especial de suas individualidades, consolida-se quando o professor também se reflete e avalia de forma permanente seus procedimentos de ensino e de avaliação. |
| QUANTO À AVALIAÇÃO |
| Processo |
| Reconstrução |
| Reflexivo |
| Repensados |
| Responsável e ético |
| Teoria e prática |
| Transparente |

Esses conceitos expressos e obtidos sobre concepção de avaliação de aprendizagem, como processual e formativa, e os registros em Portfólio foram se consolidando à medida que nos inserimos na pesquisa e questionamos sobre o que representa o uso do Portfólio dentro do trabalho pedagógico e na perspectiva do processo de avaliação, no curso e no componente curricular para o professor.

Em sua elaboração e uso, representam a busca de *“algo a mais em avaliação”*, conforme expressa a Entrev. 03, referindo-se a Portfólio: *“Nós começamos a fazer justamente porque a avaliação para o grupo é momento de aprendizagem e não momento de cobrança de nota. A gente queria algo mais: fazer da avaliação o aprendizado do aluno”*.

Mas além da preocupação de fazer algo a mais em avaliação ou do fazer bem-feito, há nos diálogos obtidos pelas entrevistas o encontro da preocupação do professor em trabalhar também com a liberdade do aluno, sua participação ativa e sua criatividade, assim como o seu erro, em busca de uma reflexão primorosa para o aprender.

Além de se encontrar momentos para o atendimento às normas institucionais com regras claras para a elaboração e composição de notas, encontra também o professor a satisfação pessoal e profissional de um fazer diferenciado, reflexivo e formador onde, segundo uma das entrevistas, *“o aluno sente que é espelho dele naquele momento”* (Entrev. 01); é *“trabalho responsável feito pelo aluno”*, diz a Entrev. 02; conduzindo ao *“aprimoramento da avaliação”* (Entrev. 04) em um *“processo de ensino-aprendizagem e reflexão sobre a profissão”* (Entrev. 05).

Pioneiros em disciplina, no curso e no nível institucional, os professores estão cientes da necessidade de ousar e da importância do Portfólio como um dos instrumentos de avaliação formativa utilizados não só para a formação técnica, mas também para a formação pessoal e profissional.

O *“Portfólio é a busca de pontes”* entre educar e avaliar, diz a Entrev. 05. Assim, o Portfólio surge com a intenção de *“vamos ver algo a mais”*, ou seja, de sair da visão comum e tradicional do ensino acadêmico elitista para a construção do indivíduo cidadão, formador de opinião, reflexivo e crítico de si próprio e de sua profissão.

Surge também como aliado na construção pessoal do professor. Por se responsabilizar por seus alunos, ele pode descobrir falhas na aprendizagem dos discentes e fazer uso dos momentos de reflexão conjunta e/ou individual registrados nessa avaliação – uma aliada de sua própria construção. *“A gente não está aqui só responsável para a formação técnica dele, a gente vê também como uma formação pessoal.”* (Entrev. 05).

O Portfólio traz o compromisso ético de encaminhar seus alunos a outros professores ao transmitir uma visão melhor de seu aprendizado. Da realização da autoavaliação do professor, do aluno, da aprendizagem e do ensino em um processo reflexivo, propõe-se à conscientização de seus avanços, limites e possibilidades nos registros em Portfólio.

Quanto ao aprimoramento do Portfólio como instrumento de avaliação, alguns professores reclamam também por mais informações e esclarecimentos a respeito de seu uso, *“para que outros possam fazer uso deste Portfólio”* (Entrev. 05).

De maneira geral, o obtido quanto à elaboração do Portfólio refere-se a situações contextuais específicas, sendo que alguns professores sugerem a construção do Portfólio com regras claras quanto a sua elaboração (Entrev. 02), enquanto outros permitem a sua construção como um procedimento livre, sem roteiro pré-estabelecido. *“Não há regras fixas.*

Há sugestões para as reflexões feitas junto a eles”, diz a Entrev. 06. Outras situações apresentam direcionamentos para o seu fazer e para o seu avaliar, não como fórmula pronta de um receituário, mas deixando em aberto a sua construção e possibilitando a criatividade do aluno com a livre expressão de seu pensar e realizar. São, portanto, situações diferenciadas em diferentes contextos educacionais e com diferentes professores, nas quais se realiza a avaliação por meio da revisitação permanente de suas ações educativas.

No fazer e refazer, no diálogo entre professores e educandos, a reflexão sobre a aprendizagem e a avaliação torna-se parte integrante e importante do processo da formação que se pretende cidadã. É a busca diferenciada e reflexiva de professores quanto ao uso do Portfólio nos espaços educativos do ensino superior.

É a formação da nova identidade do professor, que também se constitui como um profissional capaz de avançar para o além da execução de tarefas rotineiras, e, como tal, permite-se inovar, criar, ousar e refletir sobre suas próprias dificuldades na procura de pontes entre o aprender e o avaliar.

Na investigação quanto ao uso do Portfólio no processo de avaliação, no curso e no componente curricular do professor, é assim que se posicionam os professores do Bloco A e do Bloco B. Procuramos aqui, para uma visão geral, representativa de suas concepções, colocar em seqüência os núcleos de sentidos obtidos nas entrevistas, para situá-los em suas ideias acerca do Portfólio.

Bloco A e Bloco B

1- Sobre as concepções de avaliação

B- O que representa o uso Portfólio no processo de avaliação, no curso e no componente curricular para o professor.

- *Eu entendo o Portfólio como uma autoavaliação que o aluno faz. Minha metodologia é uma **metodologia em espiral**. A cada momento que se passa pelo assunto ele vai tendo a oportunidade de ou trabalhar um **processo-fólio**, **arquivar mais reflexões**, mais dados sobre aquele assunto ou ele pode também estar tirando uma anotação anterior e colocando uma nova informação em que ele, **o aluno, sente que é o espelho dele naquele momento; Portfólio, são eles que constroem.** (Entrev. 01)*

- *Então nós temos um **Boletim** do Estágio. Então tem lá, **primeira versão, segunda versão, terceira versão até acertar o plano certinho. O caráter da avaliação é todo o trabalho feito pelo aluno, durante o desenvolvimento do Estágio Supervisionado desde a primeira etapa até o final. O Portfólio é maravilhoso. É toda uma responsabilidade. Eu falo: Você será formador de opinião. Então você tem que ter responsabilidade e você tem que passar esta responsabilidade. Errou, aí então você vai lá, faz outro, leva lá para o professor ou diretor para assinar entrega novamente. No componente curricular é a gratificação de todo o trabalho, pois ali você vê realmente o aluno, por exemplo, nós temos alunos que começaram no estágio, na escola, que hoje é professor da escola, foi convidado para dar aula na escola. Então isto é gratificante. Eu chego ao ápice, no apogeu. É um trabalho árduo, mas é gratificante.*** (Entrev. 02)
- *Acho que foi justamente a vontade de poder ver realmente qual é o crescimento de nosso aluno. Porque principalmente em enfermagem eu preciso desenvolver algumas habilidades manuais, desenvolver uma parte cognitiva, ele precisa desenvolver o lado de atitude. Então é muita coisa e o professor ficava perdido, pois esses dados ficavam soltos. Quando nós fizemos a opção de anotar, de objetivar mais algumas coisas para a gente ver realmente qual é o crescimento dele, por onde a gente tem que caminhar. Para o curso de uma forma geral, entende que seja feita de uma forma homogênea, que outros possam fazer uso deste Portfólio. Essa é a vontade do curso. O curso pretende chegar neste ponto, mas falta ainda capacitação nosso para saber usar realmente Portfólio.* (Entrev. 03)
- *O uso do Portfólio foi uma maneira da gente tentar aprimorar mais ainda a questão da nossa avaliação. Avaliar o crescimento do aluno como um todo, principalmente quando a gente passa ele para uma próxima disciplina, para que o professor que o está recebendo poder ter uma visão melhor deste aluno. Mas a gente ainda não conseguiu utilizar o Portfólio dessa maneira adequada. A gente ainda está em tentativas, e como não é em todas as disciplinas, é um grupo ainda tentando. Como nós temos ainda muitas dificuldades, nem todos utilizam a mesma metodologia, isto complica um pouquinho. Mas a gente tem visto, assim, resultados de melhor avaliação.* (Entrev. 04)
- *Então o Portfólio é uma coisa, assim, que a gente criou no sentido de buscar com os alunos algumas coisas. Não só saber do pessoal dele, o que ele está sentindo no*

processo de ensino-aprendizagem, como está sendo acolhido, da forma que deseja, da forma como está vendo a profissão dele. Também tem isso, além da gente buscar pontes que ele de repente não quer falar em grupo. A gente chama de diário de campo, chama de diário este Portfólio. A gente chama de diário. Então a gente deixa bem livre, a gente não tem um roteiro, acho que a gente tende a melhorar com isto, porque cada um escreve alguma coisa. Então é muito interessante. Então o Portfólio surgiu dessa forma: vamos ver algo mais. A gente é responsável pela formação do aluno. A gente não está aqui só responsável para a formação técnica dele, a gente vê também como uma formação pessoal. Então o Portfólio apareceu neste sentido. Nós estamos engatinhando ainda, como já disse. Acho que temos muito a melhorar. Não tem esse nome ainda, porque falta estruturar melhor. (Entrev. 05)

- *Na verdade, eu penso mais no componente curricular, eu penso na disciplina mesmo. Eu nunca tive uma reflexão um pouco mais aprofundada sobre o impacto do Portfólio no contexto do Curso de Pedagogia. Para nós, em projeto integrado, em uma conversa a três, o Portfólio tem nos possibilitado compreender não só o percurso formativo que o aluno vive revelando a ele mesmo, nas próprias aprendizagens, mas ele também tem nos ensinado a partir do que vemos depositado em cada um dos Portfólios, nas análises que nós fazemos, ou seja, de uma avaliação do resultado final do nosso trabalho, o quanto a gente precisa aprender algumas coisas e o quanto é necessário rever algumas coisas e o quanto é necessário insistir em outras. Nestas três dimensões: o que precisa ser revelado, o que pode ser mantido e o que pode ser aprofundado. Então, o Portfólio tem nos mostrado isso. Então, primeiro eu sempre dou algum texto que fala sobre a experiência de Portfólio. Depois a gente sugere que em cada disciplina colecionem dados daquilo que foi marcante, e quando vão a campo de estágio eles também estão convidados a selecionar, depositar, colecionar algo que revele algo de vivências de que estiveram naquele lugar. (Entrev. 06)*
- *Nós abrimos a disciplina com a discussão da concepção do projeto integrado, isto já há três anos, com o planejamento das disciplinas. Nesta abertura da aula inaugural, nós colocamos a concepção da disciplina, as atividades dos docentes e as atividades dos alunos. Entre as atividades dos alunos está o Portfólio. O Portfólio como produção está no processo de avaliação. Vale pontos, valendo como nota na média dos alunos.*

Entra como o processo de autoavaliação do aluno. Como uma interação com o docente. Nós sempre escrevemos uma avaliação qualitativa do Portfólio. A gente avalia o Portfólio dizendo: Do meu ponto de vista consiste em um documento reflexivo. Este Portfólio pode ser um documento de memórias de práticas futuras que você pode acessar, pois tem estas características. O que nós pedimos é que ali esteja o Projeto de Ensino, o Relatório, as três narrativas que vão elaborando durante o semestre e uma narrativa final do semestre. Tudo o mais encontrado no Portfólio é uma opção do aluno. (Entrev. 07)

- *Eu faço uma recuperação do livro de Villas Boas, onde ponho um conceito de Portfólio como uma forma abreviada. Como um esqueminha. O que deve conter o Portfólio, o que ele deve priorizar: os assuntos tratados na disciplina que devem ser contemplados na produção dele. Eu quero que eles coloquem não só o que eles produziram, mas que façam o destaque daquilo que chamou a atenção deles, daquilo que ele conseguiu produzir além. Recolhido só no fim como produção final. Aí eu devolvo e explico para eles o que estava de acordo.* (Entrev. 08)
- *Não trabalho com a avaliação pensando no final da disciplina em si, mas ela ir ocorrendo à medida que nós vamos trabalhando os conteúdos com os alunos, o que é próprio e definindo naquelas disciplinas, os objetivos propostos em suas unidades e trabalhar tanto as questões, a avaliação tanto na perspectiva formal, tanto na perspectiva informal. Então, eu não consigo compreender a avaliação de planejamento como algo estanque, separado. Ela é um contínuo. O que precisamos dentro disso é estruturar: quais são os instrumentos, qual é o conteúdo dessa avaliação, de que maneira vamos trabalhar aqueles alunos que não conseguiram e apresentam alguma lacuna diante do assunto trabalhado. O uso do instrumento Portfólio, na minha percepção de como eu estando trabalhando, ele compõe um conjunto de avaliação em si. Ele contribui para o processo da reflexão da produção. Eu elenco os pontos que vai demandar e articular com os conteúdos da disciplina. E a partir daí elas começam a construir o seu Portfólio. Então a criatividade varia muito em função do sujeito, mas ele trabalha como algo de ida e vinda constante. Traço diretrizes que devem ser alcançadas. A questão do conteúdo em si e as atividades que são exigidas nesta construção faz parte. É uma exigência. A amostragem fica a*

critério de cada um. Mas tem que ter uma introdução da apresentação dele, a questão do Memorial. Mas deve ter esta parte introdutória, o conteúdo dele que é o desenvolvimento de todo esse processo e uma redação final, uma reflexão final dos conteúdos trabalhados nesta disciplina e o que ele foi para ele este projeto. (Entrev. 09)

- *Encarando o Portfólio como um resgate, seria um trabalho que tem começo, meio e fim. Isto é um resgate para ele e para o profissional que guardou o documento é também um resgate. Não há limite, ele é um ponto de partida. Quer dizer... o ponto de chegada é o ponto de cada um. Seria este o sentido. O Portfólio, na verdade vai traduzir e documentar algo que nesta trajetória podemos ter um embasamento de coisas a serem corrigidas, refeitas, analisadas ou melhoradas. Foi uma consequência quase que natural o Portfólio. Nas andanças e no resgate do que a gente pode ter, a memória, ela se torna um tanto fraca, se a gente não tiver essa documentação. Então, o Portfólio tem um caráter específico, no meu caso, de registrar tudo o aquilo que se faz, que ele seja analisado à luz do dia a dia, passado um ano, dois ou três, o que pode ser melhorado e o que deve ser enfatizado. Então esse Portfólio na verdade é um documento que a gente carrega, que a gente transfere, transformando ou não. Então esse é o maior documento que a gente pode ter. É um registro, é um documento muito válido.* (Entrev. 10)

De forma geral, o observado permite destacar que a proposta do professor ao trabalhar e fazer uso do Portfólio com seus alunos está direcionada mais ao componente curricular do que ao curso em geral, conforme bem expressa a Entrev. 06: “*eu penso mais no componente curricular, eu penso na disciplina mesmo*”. Para o curso de uma forma geral, a Entrev. 03 entende que seu uso “*seja feito de uma forma homogênea, para que outros possam fazer uso deste Portfólio*”.

Também declaram os professores, quanto ao uso do Portfólio, ser esse um:

- Procedimento de autoavaliação discente: “*Eu entendo o Portfólio como uma autoavaliação que o aluno faz*” (Entrev. 01);

- Instrumento processual: *“O caráter da avaliação é todo o trabalho feito pelo aluno, durante o desenvolvimento do Estágio Supervisionado desde a primeira etapa até o final”* (Entrev. 02);
- Registro de habilidades manuais, desenvolvimento cognitivo e atitudinal: *“É preciso desenvolver algumas habilidades manuais, desenvolver uma parte cognitiva, ele precisa desenvolver o lado de atitude”* (Entrev. 03);
- Aprimoramento da avaliação: *“O uso do Portfólio foi uma maneira da gente tentar aprimorar mais ainda a questão da nossa avaliação. Avaliar o crescimento do aluno como um todo”* (Entrev. 04);
- Documento reflexivo e responsável: *“A gente é responsável pela formação do aluno. A gente não está aqui só responsável para a formação técnica dele, a gente vê também como uma formação pessoal. Então o Portfólio apareceu neste sentido”* (Entrev. 05);
- Documento formativo: *“o Portfólio tem nos possibilitado compreender não só o percurso formativo que o aluno vive revelando a ele mesmo, nas próprias aprendizagens”*. Quanto ao professor, revela *“uma avaliação do resultado final do nosso trabalho o quanto a gente precisa aprender algumas coisas e o quanto é necessário rever algumas coisas e o quanto é necessário insistir em outras. Nestas três dimensões: o que precisa ser revelado, o que pode ser mantido e o que pode ser aprofundado”* (Entrev. 06);
- Um dos instrumentos de avaliação: *“Entre as atividades dos alunos está o Portfólio. O Portfólio como produção está no processo de avaliação”* (Entrev. 07);
- Documento de produção e reflexão do aluno: *“Eu quero que eles coloquem não só o que eles produziram, mas que façam o destaque daquilo que chamou a atenção deles, daquilo que ele conseguiu produzir além”* (Entrev. 08);
- Conjunto de avaliação em si: *“Ele contribui para o processo da reflexão da produção. Então eu não consigo compreender a avaliação de planejamento como algo estanque, separado. Ela é um contínuo. O que precisamos dentro disso é estruturar: quais são os instrumentos, qual é o conteúdo dessa avaliação, de que maneira vamos trabalhar aqueles alunos que não conseguiram e apresentam alguma lacuna diante do assunto trabalhado. O uso do instrumento Portfólio, na minha percepção de como eu estando*

trabalhando, ele compõe um conjunto de avaliação em si. Ele contribui para o processo da reflexão da produção” (Entrev. 09);

- Documento de registro de atividades: *“Então o Portfólio tem um caráter específico, no meu caso, de registrar tudo o aquilo que se faz, que ele seja analisado à luz do dia a dia, passado um ano, dois ou três, o que pode ser melhorado e o que deve ser enfatizado. Então esse Portfólio na verdade é um documento que a gente carrega, que a gente transfere, transformando ou não. Então esse é o maior documento que a gente pode ter. É um registro, é um documento muito válido. Não há limite, ele é um ponto de partida. Quer dizer... o ponto de chegada é o ponto de cada um” (Entrev. 10).*

Diante de tantas necessidades educacionais, mas diante de tanta determinação em superar dilemas cotidianos quanto à avaliação da aprendizagem, à procura e ao fazer diferenciado, responsável e ético do educador expressos pelas entrevistas, sabemos que, há muito, as práticas educativas inovadoras permeiam esses cotidianos acadêmicos.

Muitos professores são calados ou se calam diante do poder institucional que não investe na consolidação de novas práticas educativas, mas outros muitos inovam e continuam a aplicar procedimentos diferenciados, tendo por base o cuidar do aprender e do avaliar.

Vemos nas colocações a seguir a longa experiência de professores que continuam no exercício de educar e que ousaram fazer a avaliação da aprendizagem de uma forma diferenciada, seja por sugestão superior ou simplesmente por estarem abertos a mudanças e entenderem a avaliação como um processo sério, competente e, como tal, também sujeito a mudanças. Mudanças essas que se realizam no cotidiano escolar e nos sujeitos, por ser processual, ser *“espelho”*, ser capaz de refletir o *“trabalho do professor e o desempenho da média da classe”* (Entrev. 01).

É a avaliação docente e discente que, em novos moldes de conceituações e fundamentações teóricas, através de experiências positivas no ensino superior, avança para permitir trocas oportunas de experiências educacionais, que se expressam sob novos ângulos. Essa forma de avaliar compreende aqui uma nova preocupação, uma nova postura perante o aluno, de respeito ao seu aprendizado, seja ele efetivado e objetivado dentro ou fora da sala de aula.

Neste contexto, é ver o crescimento do aluno e o ver “*por onde a gente tem que caminhar*”, com passos seguros e aportados por reflexão e crítica contínuos. É o olhar atento, aguçado do educador nas ações cotidianas do aluno e daquela sala. “*É entender que cada um é diferente de cada um*” (Entrev. 10).

O Portfólio expressa não apenas o arquivo de dados antes soltos, de amostra de um trabalho sistematizado. Segundo um dos entrevistados, para o Portfólio no ensino superior, e quanto ao seu uso, “*Não há limite, ele é um ponto de partida. Quer dizer... ponto de chegada é o ponto de cada um*” (Entrev. 10).

Essa amplitude de novas práticas pedagógicas requer também visão ampla e investigativa de gestores e demais profissionais da educação, em busca de tempos e espaços para gerar novos conhecimentos. O Portfólio representa um dos processos de objetivação e reflexão do ensino quando pensado e entendido como uma possibilidade de reflexão do seu meio social, cultural, político e ideológico.

Quando se proclama uma maneira de avaliar melhor o aluno, não basta ser apenas experiente. A formação e a atualização permanente do educador é quesito maior para a compreensão de todos os aspectos educacionais que se entrelaçam na formação profissional, tornando-os capazes e comprometidos eticamente na construção de conhecimentos socialmente significativos.

Quadro 4: Bloco A e Bloco B – Sentido e uso do Portfólio

| Bloco A e Bloco B | | | |
|---|---|--|-------------------|
| Uso do Portfólio no processo de avaliação, no curso e no componente curricular | | | |
| O quê? Núcleos de Sentido | Por quê? Sentido do Portfólio | Para quê? Uso do Portfólio | O Professor |
| Documento de produção individual, reflexivo, formativo, de avaliação e autoavaliação. | Eu entendo o Portfólio como uma autoavaliação que o aluno faz. | Espelho do aluno naquele momento. | Entrev. 01 |
| | Sua construção é toda uma responsabilidade do aluno. | Assumir responsabilidades. | Entrev. 02 |
| | Ver realmente qual é o crescimento de nosso aluno. | Desenvolver habilidades, cognição, atitude. | Entrev. 03 |
| | Aprimorar mais ainda a questão da avaliação. | Avaliar o crescimento do aluno como um todo. | Entrev. 04 |
| | A gente criou no sentido de buscar com os alunos algumas coisas: processo de ensino-aprendizagem e reflexão sobre a profissão. | Responsabilidade quanto à formação técnica e pessoal. | Entrev. 05 |
| | O Portfólio vai traduzir e documentar algo que na trajetória do trabalho podemos ter um embasamento de coisas a serem corrigidas, refeitas, analisadas ou melhoradas. | Documento que a gente carrega, que a gente transfere, transformando ou não. | Entrev. 10 |
| | Compreensão do percurso formativo do aluno. | O que precisa ser revelado, o que pode ser mantido e o que pode ser aprofundado. | Entrev. 06 |
| | Do meu ponto de vista, consiste em um documento reflexivo. | Este Portfólio pode ser um documento de memórias, de práticas futuras que você pode acessar. | Entrev. 07 |
| | O Portfólio deve priorizar os assuntos tratados na disciplina. | Eu quero que eles coloquem não só o que eles produziram, mas que façam o destaque daquilo que chamou a atenção deles, daquilo que ele conseguiu produzir além. | Entrev. 08 |
| O Portfólio compõe um conjunto de avaliação em si. Ele contribui para o processo da reflexão da produção. | Possibilitar uma reflexão final dos conteúdos trabalhados nesta disciplina e o que ele foi para ele este projeto. | Entrev. 09 | |

Apesar das diferenças de tempo e das experiências acadêmicas dos professores com Portfólio, dois, três, cinco anos ou mais de trinta anos, o que se observa nas respostas dadas é a permanente reconstrução e ressignificação da concepção e do uso do Portfólio. Demonstram os entrevistados o desafio de sua concepção e utilização quanto aos mais diversos sentidos da aplicabilidade da avaliação em Portfólio.

Considerando o pensar dos professores, alguns aspectos gestores precisam ser pontuados, uma vez que, no plano institucional, também há adequações estruturais e de rotina. Há a rotatividade e a inserção de novos professores, a rotatividade de chefes de disciplinas, de coordenadores pedagógicos com concepções diferentes do que seja educar e avaliar e até mesmo da importância de se obter avanços nos novos espaços educacionais. Isso implica necessariamente em retomadas permanentes em um processo que não se dá no vazio.

O importante na superação de prováveis conflitos de interesses e na continuidade do pensar entre os professores é que *“você mostre clareza do que você está trabalhando e a sinceridade e consciência do que você faz”* (Entrev. 10). Isso é respeito ao profissionalismo e ao educador, mesmo entendendo que o poder vinculado ao comando possa vir afetar a relação educando-educador.

Se assim se expressam os educadores do Bloco A, encontramos no Bloco B pensares também densos e éticos quanto ao uso do Portfólio como um dos instrumentos de avaliação no processo formativo de educando e educadores. À medida que o autoavaliar é processo revelador de certezas e dúvidas adquiridas, ele servirá para delinear, quando necessário, novas rotas e rumos na avaliação.

Segundo um dos entrevistados do Bloco B, a autoavaliação envolve três dimensões: *“o que precisa ser revelado, o que pode ser mantido e o que pode ser aprofundado”* (Entrev. 06). Momentos que se traduzem em narrativas, para uma revisitação do trabalho realizado, o que implica em ação, reflexão e ação criteriosa e em um momento potencializador do próprio processo formativo do sujeito, seja ele educador ou educando.

É o momento de significação da aprendizagem, pois o aluno *“pode colocar tudo aquilo que ele acha produtivo, interessante e significativo para ele durante todo o processo da disciplina e pode colocar uma autoavaliação dele também”* (Entrev. 07). *“É processo da reflexão da produção”*, conforme a Entrev. 08. Momento de se rever e, neste, fazer uma

análise “sobre a questão dos objetivos, como foram trabalhados, como elas discutiram, quais foram as fragilidades e como elas foram trabalhadas, quais as potencialidades” (Entrev. 09).

São narrativas parciais e finais da nova experiência em avaliação no trabalho com Portfólio, que destacam também para o professor a possibilidade de se avaliar nas dimensões da sua produção. A concepção da avaliação da aprendizagem, de acordo com a Entrev. 07, envolve três dimensões: a avaliação da aprendizagem do aluno, a avaliação do trabalho do professor e a avaliação externa considerada como exigência da instituição de ensino. Sua concepção de avaliação, entendendo-a como produção cultural é realizada conforme segue:

A partir do aluno que frequenta a minha disciplina me avalio como ser humano, como ser produtivo, na relação, e avalio as pessoas que estão envolvidas na minha produção. A terceira dimensão da avaliação é externa, como exigência colocada pela instituição. Eu tenho que apresentar à instituição um desempenho do aluno. Se eu fosse seguir a minha concepção de avaliação eu descartaria essa terceira dimensão. (Entrev. 07)

Ainda segundo essa entrevista,

O desempenho do aluno é interessante para ele e para mim que produzo relação para ele e não para a Instituição. Isto para mim é segundo plano. Em primeiro plano estaria esta avaliação. Mas como estou em uma Instituição e como exigência externa eu tenho que responder a questão de desempenho do aluno e dar uma nota para o aluno. Aí eu tenho que ter instrumentos para dar transparência para o desempenho do aluno que se sente avaliado de uma forma mais justa, ele tem que enxergar o que está produzindo e esses instrumentos são provas, resenhas e o Portfólio para mim é esse instrumento, esta combinação mais justa. O Portfólio atende muito mais a minha concepção de avaliação do que uma simples prova, ou apenas um seminário, porque no Portfólio o aluno pode colocar sua participação no seminário, acrescentar uma narrativa reflexiva. Eu sugiro que ele faça uma narrativa reflexiva sobre sua participação em aula, ele pode colocar tudo aquilo que ele acha produtivo, interessante e significativo para ele durante todo o processo da disciplina e pode colocar uma autoavaliação dele também. (Entrev. 07)

Dessa forma, podemos inferir que esses professores sinalizam a avaliação da aprendizagem registrada em Portfólio como um processo que possibilita compreender o percurso formativo da aprendizagem do aluno, assim como compreender, enquanto professor, as dimensões do trabalho pedagógico, destacando o que “precisa ser revelado, o que pode ser mantido e o que pode ser aprofundado” (Entrev. 06).

O Portfólio, quando acrescido de narrativas parciais e de narrativa final, em um “processo reflexivo de autoavaliação” (Entrev. 07), “compõe um conjunto de avaliação em si. Ele contribui para o processo da reflexão da produção” (Entrev. 08). O Portfólio, quando traz reflexões “sobre objetivos, como foram trabalhados, quais foram as fragilidades e

potencialidades e como estas foram trabalhadas”, torna-se um procedimento que ultrapassa concepções tradicionais de avaliar. É o pensar dos professores deste Bloco, conforme segue:

- ***Então, mais que um critério de avaliação meu é um critério de autoavaliação dos alunos. Os alunos se veem quando questionados com a simples pergunta: Por que isso no seu Portfólio e não outra coisa? Esta simples pergunta mobiliza o aluno a dar uma resposta que o faz compreender por que ele escolheu aquilo e qual a intenção daquilo no percurso formativo dele. Para nós, em uma conversa a três (eu, X, XX), o Portfólio tem nos possibilitado compreender não só o percurso formativo que o aluno vive, revelando a ele mesmo, nas próprias aprendizagens, mas ele também tem nos ensinado a partir do que vemos depositado em cada um dos Portfólios, nas análises que nós fazemos, ou seja, de uma avaliação do resultado final do nosso trabalho o quanto a gente precisa aprender algumas coisas e o quanto é necessário rever algumas coisas e o quanto é necessário insistir em outras. Nestas três dimensões: o que precisa ser revelado, o que pode ser mantido e o que pode ser aprofundado. Então o Portfólio tem nos mostrado isso. (Entrev. 06)***
- ***Seria uma narrativa que reconstrói o que ele mesmo enxerga ali. E esta narrativa é disponibilizada para nós. O Portfólio atende muito mais a minha concepção de avaliação do que uma simples prova, ou apenas um seminário, porque no Portfólio o aluno pode colocar sua participação no seminário, acrescentar uma narrativa reflexiva. Eu sugiro que ele faça uma narrativa reflexiva sobre sua participação em aula, ele pode colocar tudo aquilo que ele acha produtivo, interessante e significativo para ele durante todo o processo da disciplina e pode colocar uma autoavaliação dele também. (Entrev. 07)***
- ***Comecei a ver o uso do instrumento Portfólio, na minha percepção de como eu estando trabalhando, ele compõe um conjunto de avaliação em si. Ele contribui para o processo da reflexão da produção. (Entrev. 08)***
- ***Então o Portfólio trabalha isso. Ao final do Portfólio, não só no final, mas durante eles vão se autoavaliando. No final de tudo elas fazem o fechamento colocando todo o processo. Aí vão discutir sobre a questão dos objetivos, como foram trabalhados, como elas discutiram, quais foram as fragilidades e como elas foram trabalhadas, quais as***

potencialidades. É uma narrativa final da experiência que é trabalhar com Portfólio dentro do conteúdo daquela disciplina. (Entrev. 09)

Ao narrarem a construção de suas experiências profissionais, os professores revelam-se como protagonistas de histórias educacionais singulares e passam a nos informar o porquê, dentro dos vários caminhos possíveis, de terem feito e/ou fazerem uso do Portfólio.

Quando questionados sobre o uso do Portfólio e o porquê de seu uso em pergunta, intencionalmente elaborada, os entrevistados revelam, destacando em suas percepções, o que consideram prioritário ao avaliar, a seriedade da avaliação realizada com Portfólio, o acompanhamento do fazer pedagógico em um trabalho que deve ser aberto às mudanças e à inovação. Este trabalho novo, instigador e revisitador de aprendizagens traz, nas narrativas que se seguem, uma nova composição de um conjunto articulado com a avaliação e que, segundo a Entrev. 09, “*contribuem para o processo de reflexão da produção*”.

2- Sobre o uso de Portfólio

A - O que o(a) fez utilizar Portfólio?

B - Você usa o Portfólio há quanto tempo?

Nesse item, em que a abordagem da investigação recai sobre o interesse e o tempo de prática educativa em Portfólio, a transcrição literal das narrativas cede lugar aos núcleos de sentido que respondem às duas solicitações feitas na questão 2, na tentativa de atender ao solicitado de forma mais direta. O emergir de seus conteúdos, às vezes colocados de uma forma mais densa, exigiu uma construção relacional imersa em sua complexidade para demonstrar que mesmo a caráter experimental, por indicação de outros profissionais experientes com este procedimento ou por uma maior fundamentação teórica realizada em cursos de especialização, seus resultados de aplicação trazem grandes benefícios ao professor, ao aluno e à instituição.

- *Eu já utilizo Portfólio muito antes de saber que o nome era Portfólio ou que havia esta avaliação processual. Eu sempre usei. Desde a época de recém-formada não aceitava a ideia de estar ou classificando ou medindo o aluno sem perceber que aquilo que eram dados de um determinado momento e que no momento seguinte estes dados*

poderiam não ter mais valor. Na década de 60 nós implantamos um caderno volante. A gente tinha um espelho do que estava sendo dado e do que o aluno estava aproveitando. Então não tinha a perspectiva de que avaliava só o aluno, mas avaliava também o trabalho do professor e o desempenho da média da classe. E isto aí me fez entender a avaliação de uma forma muito diferente. (Entrev. 01)

- *O Portfólio dá uma carga, um caráter sério. É a satisfação de ver o trabalho, de mostrar, já tem o concreto ali e também a sistematização. Uso o Portfólio também nas práticas.* (Entrev. 02)
- *A vontade de poder ver realmente qual é o crescimento de nosso aluno quanto algumas habilidades manuais, parte cognitiva, e o lado de atitude. Antes esses dados ficavam soltos. Fizemos a opção de anotar, de objetivar mais algumas coisas para a gente ver realmente qual é o crescimento dele, por onde a gente tem que caminhar.* (Entrev. 03)
- *Eu sempre me preocupei em relação à avaliação, porque eu sou muito crítica e aceito as críticas, reflito sobre elas. Eu utilizo a autoavaliação, em relação à disciplina como um todo, e a mim, como docente. Acredito que para você dar aula não basta ser experiente. É preciso oferecer uma capacitação, entender metodologia de ensino, acompanhar o pedagógico, o que está acontecendo, para a gente poder se atualizar, não ficar só com aquilo que a gente tem ideia do passado. Então o Portfólio vai como indicação para este tipo de trabalho.* (Entrev. 04)
- *Eu não sei cem por cento sobre ele, mas a gente tem tentado fazer. Eu sou aberta a mudanças. Eu acho que quem não está usando Portfólio, são pessoas restritas às mudanças, à experimentação. Eu acho que só vamos saber se funciona ou não, usando. O que fez usá-lo?! A gente não decide um determinado fazer. Então conversando entre nós professores, até conversando com outras colegas, de outras instituições. Agora está usando muito, tem se falado muito de Portfólio. O que é isto? O Portfólio é uma maneira de avaliar melhor o aluno, ele vai escrever o que é que ele aprendeu, quais as dificuldades, quais as facilidades. Então surgiu por aí. A gente não tinha nenhum modelo, nós não temos nenhum conhecimento mais profundo sobre isto. Mas surgiu normalmente conversando com outras pessoas de outras instituições.* (Entrev. 05)

- *Foi decorrente de uma professora de pesquisa minha que era sobre narrativa dos professores. E a associação entre narrativa e Portfólio foi muito rápida. Idália Chaves diz que: “mais do que ter uma coleção de momentos importantes, que cada um, como sujeito do conhecimento, coloca em Portfólio, o importante é ter uma revisitação sobre isto”. E uma narrativa que rememora alguns momentos do Portfólio pode constituir-se como momento potencializador do próprio processo formativo do sujeito. (Entrev. 06)*
- *Há dois aspectos. Um, a minha procura de tentar atender as três dimensões da avaliação de uma forma mais combinada e de maior satisfação para o aluno e a Instituição e uma experiência de uma colega que foi a Portugal, trabalhou com a professora Idália Sá-Chaves, professora de Didática que trabalhava com Portfólio. (Entrev. 07)*
- *O Portfólio para mim é muito novo. Nós começamos a trabalhar o Portfólio a partir de uma experiência de uma colega. Na medida em que tive contato com o tipo de trabalho eu achei que dava para fazer o emprego do mesmo na Graduação. Eu comecei a usar na Graduação. Não em todas as turmas, que é muito da oportunidade, do tipo de aluno, a resistência é muito grande, não no curso de Especialização. Na Especialização foi surpreendente. (Entrev. 08)*
- *Foi instigado a partir de uma disciplina no meu doutorado. Isto me despertou para outras leituras e comecei a ver o uso do instrumento Portfólio, na minha percepção de como eu venho trabalhando, ele compõe um conjunto de avaliação em si. Ele contribui: para o processo da reflexão da produção. (Entrev. 09)*
- *Foi uma consequência quase que natural o Portfólio. Então o Portfólio, tem um caráter específico, no meu caso, de registrar tudo aquilo que se faz que ele seja analisado à luz do dia a dia, passado um ano, dois ou três, o que pode ser melhorado e o que deve ser enfatizado. Esse Portfólio na verdade é um documento que a gente carrega, que a gente transfere, transformando ou não. (Entrev. 10)*

Nesses encontros diversos com os professores universitários e suas práticas pedagógicas, e sendo a avaliação categoria intrínseca a essas práticas, o Portfólio, no papel de organizador do desenvolvimento do aluno, é decisivo e indispensável. Com a avaliação da

aprendizagem desenvolvida em Portfólio, as narrativas dos professores quanto a essa avaliação revelam teorias e práticas de caráter formativo e reflexivo, que se renovam com suas próprias experiências obtidas no cotidiano escolar, com experiências de outros professores ou na vivência com educadores em cursos de formação de pequena ou longa duração.

Essas narrativas revelam, dentre outras considerações que as compõem, o diálogo, a autoavaliação e a importância de uma sólida fundamentação teórica, sendo esses movimentos necessários e circulares dentro de um processo emancipatório e democrático.

Mesmo percorrendo situações diversas de experiência e formação acadêmica, esses professores demonstram ser sujeitos integrados pelo diálogo, que se reinventam permitindo inclusive críticas ao seu trabalho e ao seu fazer docente, como já foi dito.

O destaque dado à avaliação registrada em Portfólio se desloca agora, no sentido de sua compreensão, de seu aperfeiçoamento fundamentado em teoria e prática e de um avanço reflexivo contínuo, para verificar se a avaliação da aprendizagem é procedimento inserido na cultura de avaliação dos alunos universitários.

Pelas falas dos entrevistados, procuramos perceber e inferir como esse procedimento é recebido, se é aceito ou não, pelos alunos para ser integrado em uma nova proposição avaliativa.

2- Sobre o uso de Portfólio

C - Como o Portfólio foi inserido na cultura de avaliação do aluno?

D - Como tem sido a aceitação do Portfólio pelos alunos?

Segundo a Entrev. 01,

A partir de quando eu soube o que era Portfólio, eu procurei assim, aperfeiçoar o que eu já vinha fazendo. Então após a leitura do Charles Hadji, ele me convenceu que a autoavaliação era a forma mais democrática de estarmos trabalhando e aí eu resolvi que eu não iria mais ter nenhum tipo de caráter autoritário, em atribuir uma nota, se não fosse num diálogo com o aluno e ele me explicando o que é, por que ele colocou aquela informação e o que aquela informação tinha a ver. Também durante a avaliação formal, regida pelo regimento da Universidade, depois de cada uma, eu sento com o aluno e num diálogo nós atribuímos a nota que vai para o burocrático.

Dessa forma, e pelo diálogo estabelecido com os alunos, constata-se não ter tido nenhuma “barreira”, uma vez que “o que, o como, o onde e o porquê, faz parte do diálogo”.

Conforme Entrev. 02, “*É, foi difícil*”. Foi esclarecido que a dificuldade maior está na comparação de procedimentos diferenciados de avaliação realizados em outras instituições; assim torna-se inevitável, por parte dos alunos, a comparação desses procedimentos. Mas “*depois quando o Portfólio final, o relatório final fica pronto é maravilhoso*”.

Tal como há, ainda, professores muito apegados aos princípios e práticas do paradigma de racionalidade técnica, mais tradicional, também os alunos não escapam à formatação por esse mesmo modelo. Ou seja, também existem alunos vinculados a concepções tradicionalistas quanto aos modos de aprender e ser ensinado. Como a autoimplicação pressupõe trabalho, tarefa, reflexão e esforço, estes alunos tendem a optar por menos implicação... (SÁ-CHAVES, 2004, p. 14)

Esse estranhamento quanto ao uso do Portfólio é encontrado também nas percepções da Entrev. 03: “*No começo eles reclamam um pouco*”. “*No início foi de rejeição, mas depois eles aceitam. A maioria. Porque tem sempre aquele que não gosta, reclamam de escrever, não gostam de escrever*”. De forma afirmativa declara a Entrev. 04: “*Eu acho que ainda não está inserido na cultura de avaliação dos alunos*”; e justifica essa não inserção por ser o seu uso muito recente. “*Então os alunos daqui, alguns contestam, porque eu não fico com as minhas coisas, outros não estão preocupados com isso*” (Entrev. 04).

A dificuldade e o não hábito da escrita são também ressaltados na Entrev. 05: “*A avaliação tem sido boa. Tem aqueles que não gostam de escrever*”. Mas falar e escrever são processos fundamentais e imprescindíveis no ensino superior. Afirma Severino:

Ler para se dar conta dos sentidos acumulados da cultura humana, bem como para extrair ferramentas específicas para a produção de novos sentidos. Escrever para consolidar a apreensão dos significados já disponíveis, interagindo com eles, bem como disponibilizar os novos significados aos demais sujeitos, viabilizando o diálogo comunicativo, e para registrá-los no acervo cultural a ser legado à humanidade futura. (2001, p. 77)

Segundo Freire (2008), existe total impossibilidade de separar as relações de pensar, fazer, escrever, ler, pensamento, linguagem e realidade, pois entre elas há um movimento dinâmico. Para ele, “o ato de escrever é mais complexo e mais demandante do que o pensar sem escrever”, pois,

[...] escrever não é um puro ato mecânico, precedido de um outro, que seria um ato maior, mais importante, o ato de pensar ordenadamente, organizadamente, sobre um certo objeto, em cujo exercício o sujeito pensante, apropriando-se da significação mais profunda do objeto sendo pensado, termina por apreender sua razão de ser. Termina por saber o objeto. (p. 7)

Outro destaque importante, e conforme a Entrev. 10, é a inclusão do Portfólio de forma tímida, com referência aos profissionais nos espaços acadêmicos. Entende-se pela Entrev. 10 que esta inserção na cultura dos alunos se faz

Timidamente. Eu vejo que ainda falta um pouco mais de foco do profissional em cima desse Portfólio. Ele (o professor) ainda não descobriu que esse Portfólio é norteador para ele, pois, para o aluno eu não vejo nenhum obstáculo. Pelo contrário, ele recebe com muito carinho.

As dificuldades então apresentadas pelos entrevistados do Bloco A demonstram que é difícil estabelecer a compreensão por parte de alunos e educadores de novas práticas educativas e avaliativas, tamanho é o enraizamento de antigas práticas de provas e testes que apenas validam o medir e o quantificar.

Ressaltar a importância da autoavaliação como a forma mais democrática de se rever e se autoanalisar é trabalhar para tentar amenizar da avaliação o seu aspecto autoritário e excludente. É processo dialógico e, como tal, é a condição de ruptura com a lógica dominante dos processos de avaliação aplicados ao longo do tempo e que exige a condição de espera, sem, no entanto, abrir mão da análise crítica e reflexiva que ajuda na compreensão dos acontecimentos e das teias que os envolvem.

Este fazer inovador compreende o olhar criterioso quanto ao desprendimento de subjetividades que permeiam a avaliação e a compreensão maior dos aspectos processuais que a envolvem. São aspectos de um processo, e, como tais, o seu avanço denota tempo e o aperfeiçoar contínuo da valorização da aprendizagem que ultrapassa o estabelecido no tradicional e no burocrático.

É o romper de formas tradicionais consolidadas de avaliação. É o conciliar da teoria e da prática no processo de avaliar em novas formas para analisar se o objetivado é efetivado. É o pensar a avaliação sem pensar em nota, realizado todos os dias de forma processual e contínua em uma nova disposição de pensar e organizar a aprendizagem.

Aqui, e segundo os professores do Bloco A, o Portfólio é considerado como instrumento de avaliação pelo registro reflexivo de suas atividades acadêmicas, do dia a dia, de suas realizações teóricas e práticas, de seu aprendizado com suas facilidades e dificuldades.

Considera também um dos entrevistados no Bloco B, Entrev. 06, ao ser perguntado sobre a cultura do uso de Portfólio, que esta inserção por parte dos alunos não se realiza com

a rapidez desejada. Destaca que esse movimento deve ser um contínuo, perpassando os vários níveis escolares e, como tal, “o *Portfólio* tem que estar associado a algumas concepções progressistas, mais críticas da aprendizagem”.

Para essa compreensão, vejamos os núcleos de sentido destacados de sua fala no diálogo estabelecido em entrevista:

- - ***Não... super pouco. O Portfólio em Portugal virou, como dizia a própria Idália, um Portfólio Moviment, um movimento de Portfólio, uma coisa que se estende desde os primeiros anos escolares até aos últimos, inclusive Universidade. Já no Brasil isto não acontece. E eu acho bom que não aconteça.***

- Por que, professor?

- ***Porque muitas vezes o Portfólio vem no contexto de uma concepção de ensino e aprendizagem muito mecanizada. Na verdade o aluno não é o portador do Portfólio. O aluno é na verdade, o apontador do Portfólio, ou seja, o aluno aponta o que ele aprendeu a partir do que é dito que ele tem aprender. Já em Portugal estou sabendo, pelas análises críticas que própria professora Idália fez em algumas pesquisas, que o Portfólio tem que estar associado a algumas concepções progressistas, mais críticas da aprendizagem. Porque aí se a concepção de aprendizagem é mais progressista e crítica a avaliação está dentro de uma concepção formativa, em que a avaliação é um processo que orienta a aprendizagem do aluno, mas orienta o processo de ensino de seus professores. O que mais tenho aprendido com Portfólio, eu professor, é o olhar, ver, o que isso eu preciso aprimorar no meu processo de trabalho.*** (Entrev. 06)

Por ser um documento apontado e/ou construído pelo aluno, o Portfólio passa a ser documento de registro disponibilizado para o acompanhamento dos educandos por parte do educador ou de novos professores que possam vir a se interessar por seu crescimento em torno de habilidades e de seus conhecimentos de uma forma geral.

Essa construção reflete, para o observador atento da aprendizagem de seus alunos, o seu trabalho e as suas necessidades de aprimoramento em um alavancar de novas oportunidades educacionais. Daí a importância de esses registros serem elaborados de forma reflexiva e comprometida por parte de alunos e professores.

Os Portfólios – expressão dada aos Portfólios nas Entrev. 06 e 07 por professores e seus alunos – são seus registros de vida e de aprendizagem, que contemplam a interpretação do produzido como tal, fidedigno da relação de formação que aquele que o produziu tem.

Para a aceitação do Portfólio como um dos instrumentos da avaliação no espaço acadêmico, o que se observa nas falas a seguir é a importância de o trabalho ser contextualizado, de o processo ser adequado para determinadas turmas e cursos e, nesses espaços de múltiplas formações e interesses, de se estabelecer uma nova relação dialogal, um contrato pedagógico no início das atividades acadêmicas para a clareza do trabalho a ser realizado como uma construção de aprendizagens e não um fazer obrigatório de rotinas não compreendidas.

É, portanto, um espaço de trabalho que assume as características de ser trabalhoso, resistente, adequado e complexo:

- **Trabalhoso.**

É muito trabalhoso. É trabalhoso sim. Mas o trabalho recai sobre o quê? O trabalho recai sobre o processo de reflexão que o indivíduo tem que ter sobre as coisas que ele diz que são importantes. (Entrev. 06)

- **Resistente.**

De resistência por parte dos alunos e professores. A resistência era mais por desconhecer como elaborar o instrumento de Portfólio e eu também tinha pouco conhecimento, advinha de minha pauta diferente de convencimento do aluno, mas sempre respeitei trabalhar assim com total aceitação e na expectativa positiva. Alguns anos atrás a gente encontrava alguma resistência dos alunos achando ser uma sobrecarga de trabalho no início. Então se percebe a adesão sim. Ele vai fazer porque entende que é interessante para ele, uma memória que ele guarda do seu processo de formação. Parece que este entendimento está sendo criado como espaço de autoavaliação e de avaliação da disciplina. (Entrev. 07)

- **Adequado.**

Na medida em que tive contato com o tipo de trabalho, eu achei que dava para fazer o emprego do mesmo na Graduação. E aí, eu comecei a usar na Graduação. Não em todas as turmas, que é muito da oportunidade, do tipo de aluno, a resistência é muito grande. Os alunos ficam desconfiados, acham que é difícil. Depois que eles fazem,

organizam o trabalho, organizam a cabeça para poderem apresentar a produção pessoal aí dizem: Valeu a pena. (Entrev. 08)

- **Complexo.**

No início há uma resistência. Ao final eles dizem que a experiência foi muito produtiva. A princípio há uma chiadeira, que vai dar muito trabalho, que eles não vão conseguir, que pesa muito porque eles têm que ficar refletindo, escrevendo, fazendo, voltando. É meio complicado. (Entrev. 09)

As percepções dos professores condensadas em quadro ilustrativo, quanto ao uso do Portfólio, podem ser representadas conforme segue:

Quadro 5: Cultura de avaliação e aceitação do Portfólio pelo aluno

| USO DO PORTFÓLIO: BLOCO A E BLOCO B | | |
|-------------------------------------|---|---|
| BLOCO A | | |
| Professor | Cultura de Avaliação | Aceitação do Portfólio pelo aluno |
| Entrev. 01 | Forma democrática do trabalho pedagógico: Diálogo. | Sem “barreira”. |
| Entrev. 02 | Dificuldade: comparação de procedimentos diversificados por parte dos alunos. | No final do processo. |
| Entrev. 03 | Dificuldade: No início foi de rejeição, mas depois a maioria aceita. | Os que não aceitam não gostam de escrever. |
| Entrev. 04 | Dificuldades: uso recente; o Portfólio ainda não está inserido na cultura de avaliação dos alunos. | Uso recente: alguns contestam. |
| Entrev. 05 | Dificuldade: alguns alunos não gostam de escrever. | A avaliação tem sido boa pela maioria dos alunos. |
| Entrev. 10 | Dificuldade: inserção de Portfólio de forma tímida pelos professores. | “Nenhum obstáculo.” |
| BLOCO B | | |
| Entrev. 06 | Dificuldades: muitas vezes o Portfólio vem no contexto de uma concepção de ensino e aprendizagem muito mecanizada; o Portfólio tem que estar associado a algumas concepções | Esta inserção por parte dos alunos não se realiza com a rapidez desejada. |

| | | |
|------------|---|--|
| | progressistas, mais críticas da aprendizagem. | |
| Entrev. 07 | Dificuldades: resistência por parte dos alunos e professores; desconhecimento de como elaborar o Portfólio; sobrecarga de trabalho. | Entendimento que está sendo criado: Portfólio como espaço de autoavaliação e de avaliação da disciplina. |
| Entrev. 08 | Dificuldades: adequação às turmas; desconfiança dos alunos (acham que é difícil). | Aceitação depois que organizam o trabalho. |
| Entrev. 09 | Dificuldades: no início há resistência, é muito trabalho; exigência de estar refletindo, escrevendo, fazendo, voltando. | Ao final eles dizem que a experiência foi muito produtiva. |

É desta forma que resultados considerados positivos são obtidos pelo trabalho pedagógico que se realiza. Não é procedimento fácil e a princípio de fácil aceitação, pois exige adequação, reflexão e construção permanente.

Quando são dialogados e refletidos nas perguntas essenciais de “o quê, como, onde, por quê e para quê”, para a clareza de seus objetivos e de sua realização, ou seja, quando os alunos são convidados a entender e a praticar um novo procedimento de avaliação da aprendizagem, há maior aceitação e adesão ao trabalho proposto.

Não é um processo simples, pois todo processo de mudança causa estranheza, desconforto inicial e até momentos de resistência. É processo exigente que envolve um procedimento cíclico de esclarecimentos, objetivação e apropriação, de parceria, nos quais professor e aluno possam realizar um trabalho pedagógico que envolva a aceitação e o controle do processo de aprendizagem na consolidação de novos saberes.

Nesse processo de mudança, exigente de permanente reflexão, a criticidade, conforme Freire (1997), assume e expõe o sentido de indagação e desvelamento por parte de alunos e professores:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (p. 11)

Esse processo de mudança indagador e de desvelamento exige a integração do grupo de professores para um fazer coletivo e compartilhado, exige o olhar atento de novas buscas

de avaliação por parte de todos os gestores educacionais e exige ainda a compreensão por parte dos alunos desse processo de construção avaliativa. Quando entre os docentes não existe a cultura do uso do Portfólio, ou um consenso quanto ao aprender e ao avaliar, quando isso não ocorre dentro um mesmo curso ou de um componente curricular, a compreensão do aluno, ou a sua inserção em novos procedimentos de avaliação, fica comprometida.

Villas Boas (2008b), ao tratar as dificuldades e pressões que os professores enfrentam para a realização de seu trabalho pedagógico cotidiano, ressalta que “O mínimo de que precisam para mudar sua prática é a colaboração de colegas e dirigentes escolares” (p. 37). Isso implica, conforme observações da autora, em forte liderança institucional, sérios investimentos em formação e desenvolvimento profissional e em programas inovadores.

A falta da prática reflexiva e a falta da habilidade para o redigir, o escrever, o analisar e o autoavaliar são falas encontradas no cotidiano acadêmico. Essas práticas e habilidades necessitam de uma construção e reflexão ao longo da escolaridade do educando, pois não são produto final, mas processo, e como tal, precisam ser construídos, revistos e valorizados em novos parâmetros educacionais e no contexto de suas dificuldades, sejam elas de ordem pedagógica ou estrutural.

De ordem institucional, em termos de impedimento legal, não foi encontrada nenhuma dificuldade. O instigador é o não haver conhecimento, por parte da maioria dos gestores ou dos professores, de novas buscas quanto às práticas educacionais para a aprendizagem realizadas dentro do próprio universo institucional. Esse desconhecimento de práticas educativas questionadoras implica inclusive na não divulgação interna e/ou externa, na maioria das vezes, desses novos resultados e das novas tentativas quanto à avaliação. O processo de aprimoramento da avaliação fica restrito a um pequeno grupo de profissionais, em determinados cursos e em determinadas disciplinas, como casulos em gestação, impedindo ou dificultando que a ampliação de ideias novas se consolide no institucional. Daí a constatação de seus limites, conforme a percepção da Entrev. 03: “*Os limites com o uso estão relacionados com a falta de conhecimento dos docentes do nosso curso sobre portfólio*”; do não suporte operacional da instituição, conforme a Entrev. 04: “*A Instituição em si, não está dando nenhum suporte, ainda não tem como colocar de forma adequada, não é uma metodologia de curso que todo mundo está usando*”; da não divulgação de resultados

com o trabalho em Portfólio, conforme relato da Entrev. 05: *“Acho também que poucas pessoas sabem que a gente está tentando fazer isso”*.

Convém, ainda, considerar estarmos presos, em nossas experiências profissionais, a cômodas normas regimentais de notas que não expressam mais a nossa realidade educacional, e são poucos os que se propõem às rupturas educacionais exigidas em nossa época.

Conforme consta em uma das entrevistas obtidas, em uma das instituições em que a professora trabalhava a coordenação pedagógica considerava o processo e os procedimentos de avaliação que a docente realizava sala de aula uma “perda de tempo”. *“Uma coordenadora me falou que era perda de tempo eu estar perdendo duas aulas só com a avaliação”* (Entrev. 01).

Este cuidado com a aprendizagem dos alunos e este avançar de novos conhecimentos e procedimentos avaliativos representam um pensar isolado de poucos ou de pequenos grupos, em determinados componentes curriculares, que tentam fazer o processo de convencimento da avaliação através de seus resultados positivos e de um trabalho diferenciado onde o “eu” do professor deve se adequar ao “nós” institucional. *“Eu acreditava que a avaliação é um fato pedagógico”*. Ao tentar fazer *“o nosso grupo caminhar por dentro dessas três disciplinas”*, encontra-se a clareza do processo educacional. *“É processo”*. *“O que a gente pretende é que a gente possa dar continuidade a isto, dentro do nosso grupo. Vamos ver se a gente consegue”*, registra a Entrev. 04.

O que se infere é que, com esse processo de convencimento, através do trabalho sério e comprometido de alguns educadores, poderá haver o alavancar de posições mais éticas com o ensino, a aprendizagem e conseqüentemente com uma avaliação emancipadora.

Encontram os educadores/professores, partícipes da pesquisa, mesmo na rigidez das normas burocráticas para seus componentes curriculares e no estrangulamento institucional quanto à avaliação da aprendizagem, momentos oportunos para desenvolver atitudes éticas e compromissadas. Assim está expresso na Entrev. 02, quanto à burocracia de entrega de documentos a outras instituições: *“Sempre deixe a documentação, vá que aconteça alguma coisa”*. Esse pensar supõe o responsabilizar-se com o trabalho pedagógico dentro das normas estabelecidas e com o amparo deste aluno perante outros espaços institucionais permeados de outros valores.

Comentários nas Entrev. 03, 04 e 05:

A Instituição em si, não está dando nenhum suporte, ainda não tem como colocar de forma adequada, não é uma metodologia de curso que todo mundo está usando. (Entrev. 04)

Poucas pessoas sabem que a gente está tentando fazer isso. Estamos tentando aprimorar. (Entrev. 05)

Não porque ainda não é coisa da Instituição. Neste Curso é de uma disciplina. (Entrev. 03)

Nós não temos onde arquivá-los, não temos espaços, os nossos espaços de trabalho são pequenos. A estrutura aparentemente é grande, a gente tem muito corredor e pouca sala. Então a gente não tem nem como dar acesso a esse aluno e à documentação dele. Até mesmo para fazer uma avaliação dele. (Entrev. 04)

Essas falas registradas conforme Entrev. 03, 04 e 05, muitas aqui repetidas, são representativas de um grupo de trabalho e demonstram a importância de os gestores educacionais se preocuparem em disponibilizar espaços físicos acadêmicos, inovando e reinventando os seus espaços, para permitirem uma integração maior entre professores e entre professores e alunos. Os momentos educativos advindos dos encontros nesses espaços poderão proporcionar situações para o estabelecimento de diálogos e de avaliação, assim como troca de experiências sobre cursos e componentes curriculares.

Segundo Canário (2006), é preciso “romper com a idéia de que inovação depende em primeiro lugar da existência de um acréscimo de recursos” (p. 19). Importa, pois, organizar os espaços e os recursos existentes de modo diferente para se obter mudanças qualitativas e a multiplicação de oportunidades de aprendizagem que possibilitem, segundo o autor, realizar um trabalho pedagógico em um espaço que estimule o “gosto pelo ato intelectual de aprender”, “a aprender pelo trabalho e não para o trabalho”, assim como neste espaço ganhar o “gosto pela política”, realizando atos e ações democráticos para a transformação dos estudantes em “seres críticos, pensantes e atuantes” (p. 21).

O que se observa, portanto, é o avançar lento das inovações em educação, que coloca suas práticas educativas, o seu fazer diferenciado, em escaninhos secretos. Muitos educadores até se surpreendem quando, em determinados momentos reservados em calendário acadêmico para encontros pedagógicos, outros educadores mostram um fazer semelhante aos seus e que da mesma forma ainda são mantidos em sigilo, pois não são divulgados, interna e externamente, ou institucionalizados.

Os encontros pedagógicos possibilitam falas de professores que, estando até então em silêncio, realizam práticas às margens do instituído como um todo. Práticas essas que poderiam ser as inovações pedagógicas contra-hegemônicas que necessitam ser refletidas para poderem contemplar o exercício de um novo fazer por todos e para todos.

Quando os docentes são atendidos em reivindicações, sejam elas de espaço físico ou de atualização de conhecimento, quando são convidados a refletir sobre suas práticas, como compartilhamentos de ações cotidianas, eles reorganizam seus pensamentos e fundamentam com mais propriedade seus saberes, seus conhecimentos, suas teorias e ressignificam sua prática tendo a certeza de que a avaliação é um fato pedagógico.

3.3 O Portfólio e a relevância de critérios avaliativos

A busca de critérios avaliativos em Portfólios, para a sua relevância, sentido e reflexão, parte do princípio educativo de que temos uma realidade provável para a avaliação formativa, e nesta, a busca maior volta-se para o aluno, para a apropriação do conhecimento e para a sua aprendizagem.

Pretender qualificar uma realidade do aluno supõe atribuir um valor que possa permitir o avanço do seu conhecimento, e a ênfase a ser dada não se justifica apenas pelo caminho traçado, mas pelas diversas possibilidades de chegada neste caminhar. É a construção de um itinerário de buscas para o encontro de novas formas de aprender e avaliar.

Para se obter um determinado objetivo compartilhado, essa fase do caminho não pode ser aleatória e/ou descompromissada, mas permitir uma chegada dialogada, criteriosa, objetivada e refletida pelos companheiros da jornada.

Professores e alunos na estrada da construção do saber precisam ter objetivos comuns, com clareza de suas intencionalidades. Conforme Amaral (2000), precisam ter a clareza “de seus propósitos explícitos e os não declarados da avaliação da aprendizagem e do ensino e como processá-la formativa e somativamente, com eficiência, eficácia e justiça” (p. 145).

É preciso que este fazer e este caminhar, amparados por critérios de equidade e justiça social, sejam compreendidos por todos os envolvidos neste processo para se obter uma nova

cultura de avaliação. Não há chegada sem caminho a ser percorrido e, em educação, quando este caminho é criterioso, claro, transparente, apontador e possibilitador de novo jeito de caminhar, refletindo o pensar do avaliador e do avaliado, a avaliação da aprendizagem pode se expressar de forma mais coerente, justa e ética.

Procurando desvendar o Portfólio em seu significado de construção e aplicação e compreendê-lo neste novo patamar de avaliação formativa, a busca de seus critérios significa a busca qualificada de novos posicionamentos quanto ao ato de avaliar.

As suas percepções e ordenações de etapas de identificação e construção são exigentes e referentes ao que se pretende construir e como conseguir resultados que refletem o que é combinado e dialogado, pois nesse processo, por ser personalizado e individual, não há reproduções em série.

Conforme o pretendido e entendido das percepções dos professores quanto ao processo de avaliação, trabalham os mesmos com as possibilidades de avanços da aprendizagem de cada um. Não se trata de um processo desvinculado do componente curricular e de seus objetivos. Trata-se de uma nova forma de construir o conhecimento, estabelecendo-se entre ele e a avaliação pontes conexas, que justificam o realizado ou as mudanças de rotas traçadas.

Daí supor-se, inicialmente, a importância da clareza destes critérios, da compreensão e elaboração conjunta dos mesmos e de um constante diálogo entre professor e aluno, para que a chamada, ou convite, para este fazer não seja desconsiderada.

Assim, e conforme esse pensar, foram formuladas questões que pudessem esclarecer a busca qualificada do aprender e do avaliar na construção do Portfólio, suas diretrizes e sua relação com os alunos na dinâmica operacional desta nova possibilidade de avaliar.

3- Sobre a construção do Portfólio

- A- Como o portfólio é construído?
- B - São traçadas diretrizes para a construção do Portfólio?
- C - Estas diretrizes referem-se a que?
- D - Como elas são transmitidas aos alunos?

Dessas questões, e na singularidade das reflexões possíveis e demonstradas pelos núcleos de sentido das falas dos professores, destacamos, no Quadro 6, a sua elaboração e suas diretrizes, sabendo-as criteriosas para a dimensão educativa a que os educadores se propõem.

Quadro 6: Construção de Portfólio e diretrizes

| PORTFÓLIO | | | |
|---|--|---|--|
| BLOCO A e BLOCO B: CONSTRUÇÃO E DIRETRIZES | | | |
| Entrev. | Construção | Diretrizes/Referências | Transmissão/Alunos |
| 01 | Construído por unidades temáticas. | Pasta-catálogo com várias linguagens, reflexões, fotos, pesquisas, seminários. | Essas diretrizes nascem nos primeiros dias do ano letivo ou do semestre. Quando é feito o contrato pedagógico entre professor e aluno. |
| 02 | Objetivos da disciplina e procedimentos operacionais: sistematização. | Pasta-catálogo com produções diferenciadas. | Diálogo em sala de aula. |
| 03 | Objetivos da disciplina e procedimentos operacionais: sistematização da parte teórica e prática. | Diário de Campo com toda a produção do aluno. | Todos esses pontos já são dados no primeiro dia de aula. |
| 04 | Objetivos da disciplina e procedimentos operacionais: sistematização da parte teórica e prática. | Diário de Campo reflexivo com a visão docente e discente. | Início do semestre. |
| 05 | Objetivos da disciplina e procedimentos operacionais: sistematização da parte teórica e prática. | Diário de Campo: registro do processo de aprendizagem. | Início do semestre. |
| 06 | Não há regras fixas. Há sugestões para as reflexões feitas com eles. | Portfólio: o critério é o da exposição da reflexão. Textos reflexivos, narrativas parciais e narrativa final. | Início do semestre ou ano letivo. Através de uma narrativa dizendo as impressões que a gente tem, as expectativas que tivemos, por que a gente |

| | | | |
|-----------|---|--|--|
| | | | se ateu a tais e tais coisas procurando saber de outros o que foi marcante para nós. |
| 07 | Documento reflexivo. Toda a outra composição do Portfólio é uma opção do aluno. Existe uma intenção caracterizando como deve ser esta opção, uma memória de seu processo. | Portfólio: um documento de autoavaliação com Projeto de Ensino, o Relatório, as três narrativas que vão elaborando durante o semestre e uma narrativa final do semestre. | Início da disciplina. |
| 08 | A forma de apresentação não tem modelo único. | O que eles produziram com o destaque daquilo que chamou a atenção deles, daquilo que ele conseguiu produzir além. | Início do semestre. |
| 09 | O formato é criação de cada um, mas são exigidos conteúdos e reflexão. | Traço diretrizes que devem ser alcançadas. A questão do conteúdo em si e as atividades que são exigidas nesta construção fazem parte. | Logo no início, quando começo a apresentar o Plano de Ensino. |
| 10 | A construção se dá no dia a dia, no cotidiano. | Registro Histórico: conteúdos a serem trabalhados. | No primeiro dia de aula. |

Com o objetivo de subverter o sentido excludente de uma proposta de avaliação tradicional, constata-se, pois, o movimento dinâmico e dialógico realizado pelos professores para a construção do Portfólio. O observado permite destacar que:

- O movimento dinâmico de construção do Portfólio é também um movimento diferenciado e realizado de acordo com as concepções dos professores, suas experiências, cursos, componentes curriculares e características da clientela acadêmica. Manifesta-se de formas variadas no trabalho pedagógico, possibilitando a expressão livre e criativa dos alunos.
- O diálogo constante entre professores e alunos transforma-se em momentos dialéticos do processo ensino-aprendizagem no sentido de avanços para a autonomia e competência, pois o Portfólio torna-se um documento reflexivo e de autoavaliação.
- A produção do aluno no Portfólio é registro do seu processo de aprendizagem verificado em suas narrativas parciais e finais, textos e demais documentos, com liberdade de expressão, criticidade e criatividade representada por várias linguagens.

- Os critérios estabelecidos de forma dialógica, para a sua construção e avaliação, normalmente no início do curso, semestre ou ano letivo, atribuem uma qualidade específica quanto à aprendizagem, a partir de um padrão consensual preestabelecido e admitido como válido para todos.
- Definidos os critérios e diretrizes que contemplam o rigor técnico e científico de seu encaminhamento, os conteúdos a serem trabalhados são objetivados e refletidos e a avaliação assume o caráter, se necessário, de reorientação da aprendizagem e não de aprovação e/ou reprovação.

Considerando, pois, os núcleos de sentido que demonstram as concepções de ensino e aprendizagem que permeiam as suas diretrizes e os critérios estabelecidos para a construção e avaliação em Portfólio, podemos, com esses professores, dialogar, conforme segue, enfatizando sua construção com suas regras próprias e objetivos direcionados ao curso e à aprendizagem do aluno, no sentido de buscar a qualificação do aprender com flexibilidade.

Aqui não há o destaque para a melhor opção realizada entre professores e alunos quanto aos critérios acordados, uma vez que o Portfólio deve se inserir no contexto de seu trabalho, com suas especificidades próprias, seus alunos, cursos e objetivos.

É o olhar e o fazer diferenciado do ensino e da avaliação da aprendizagem, respeitando o que se propõe para um ensino qualificado, lembrando o que diz Sacristán (2000):

De alguma forma, o ensino se realiza num clima de avaliação, enquanto que as tarefas comunicam critérios internos de qualidade nos processos a serem realizados e nos produtos esperados delas e, portanto, pode-se afirmar que existe um certo clima de controle na dinâmica cotidiana do ensino, sem que necessariamente deva manifestar-se em procedimentos formais que por outro lado são frequentes (...) A avaliação atua como uma *pressão modeladora da prática curricular*, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdo ou planejando atividades. (p. 311)

Importa, no destaque dado aos critérios da avaliação, segundo as percepções dos professores, lembrar Freitas (2008):

A questão, aqui, deixemos assinalado desde logo, não é relativa à autoridade que o professor tem na condução do processo didático e, muito menos, relativa à necessidade de se exigir dedicação, esforços, consistência, empenho do aluno. A questão é política, diz respeito ao projeto político-pedagógico no seio do qual são feitas tais exigências. (p. 234)

Estamos então falando de critérios que desfazem o sentido do autoritarismo, da desvinculação de contextos educacionais e de critérios aleatórios, para adentrarmos em espaços avaliativos de parceria, diálogo e construção coletiva. São critérios avaliativos acordados, objetivados, reflexivos, criativos e voltados para a construção da aprendizagem sem esquecer que a subjetividade de professores e alunos permeia essa construção. Nesta aprendizagem se incluem professores e alunos em interação dialogada, conforme contexto e objetivos previamente elaborados.

Sabemos que para derrubar os suportes operacionais da avaliação tradicional e linear, para a construção do novo e para transformar a realidade instituída através de um processo contra-hegemônico, é necessário primeiro ouvir o que pensa e o que é instituído pelos educadores. Esta primazia está no fato de o professor poder ser capaz, em sala de aula, como sujeito em ação e no enfrentamento dos problemas oriundos da aprendizagem e da avaliação de seus alunos, conduzir um processo de mudanças a partir do trabalho fundamentado, realizado e experimentado.

O Portfólio como um instrumento de avaliação e de autoavaliação, segundo esse grupo de professores, realiza-se no cotidiano, como um trabalho participativo e acordado, tendo-se revelado como um processo reflexivo e de implicação do sujeito.

Analisando-se as percepções dos professores entrevistados quanto à construção, aos critérios e às diretrizes para a construção do Portfólio, o destaque da nucleação quanto às avaliações realizadas em Portfólio demonstra tratar-se de um processo que se realiza conforme o acordado e que considera ao mesmo tempo:

- os progressos de seus alunos,
- a capacidade de lidar e integrar os conhecimentos e
- a flexibilidade de seus resultados nas atividades propostas e desenvolvidas.

Nesta nova forma de avaliar em Portfólio, muda-se a postura do professor e a postura do aluno, pois a autoavaliação contínua é inerente ao processo pedagógico e não se desvincula do Projeto Pedagógico da escola.

No processo pedagógico, ensino, aprendizagem e avaliação são associados em práticas reflexivas de professor e aluno para a efetivação de aprendizagens significativas que conduzam ao progresso dos alunos. Essas aprendizagens significativas exigem a

compreensão de significados relacionados às experiências e vivências dos alunos no sentido de lidar e integrar conhecimentos para a transposição da aprendizagem para novas situações.

Quanto à avaliação que realizam em Portfólio, o destaque está no olhar do professor voltado para a dinâmica dos critérios estabelecidos e na consolidação dos resultados obtidos. Se os critérios estabelecidos estão a serviço de uma proposta pedagógica eficiente e emancipatória, é justo esperar que os resultados obtidos também o sejam.

A coerência do processo delineado não é caminho justificado apenas para o aluno organizar o seu trabalho, apropriar e elaborar conhecimento. Seu referencial de trabalho também deverá servir para o professor avaliar não só os resultados obtidos, mas a trajetória delineada e as circunstâncias que possam interferir neste processo, ou seja, investigar a própria prática pedagógica.

Daí a importância de a avaliação ser conversada, construída e refletida em busca de fazer dela uma ponte para a aprendizagem em momentos relevantes de troca de experiências significativas. O Quadro 7 procura destacar, em uma breve síntese, o pensar do professor quanto ao que investiga ao iniciar o processo de avaliação.

Quadro 7: Bloco A e Bloco B – Portfólio: Avaliação

| Professor: O que investiga ao iniciar o processo de avaliação? | |
|---|--|
| Entrev. | Avaliação |
| 01 | Conceito do assunto, fundamentos e aplicação reflexiva. |
| 02 | Realização reflexiva das atividades propostas. |
| 03 | Atendimento aos objetivos da parte teórica e prática. |
| 04 | Atendimento aos objetivos da parte teórica e prática. |
| 05 | Avaliação diária entregue todos os dias: sentimentos, dificuldades ou não. |
| 06 | Reflexões propostas para o Projeto de Ensino. Vê nos materiais que estão no Portfólio o que foi dando indícios para o aluno fazer isto. |
| 07 | Avaliação do Portfólio como um documento reflexivo. |
| 08 | Cobro no Portfólio conteúdo e a organização do pensamento dele no sentido de expressar o que o aluno ganhou com aquele contato com o conteúdo teórico. Cobro comentários que vão além do conteúdo que nós temos. |

| | |
|----|--|
| 09 | Construídos com os alunos os itens que serão avaliados por eles. Eu estabeleço os critérios de avaliar os alunos a partir de sua produção e ele tem o direito da autoavaliação a partir disso. |
| 10 | Construído dentro daquilo que a gente imagina ser o ideal. Discutido com os pares e diálogo com os alunos. |

Visualizando as falas dos professores no Quadro 7, podemos ter uma representação da avaliação em Portfólio. Lembrando, conforme diz a Entrev. 06, que *“Não é uma disciplina que toca, é um processo formativo que toca”*. Um processo que, por ser formativo, é criterioso no sentido de validar, pela avaliação da aprendizagem, o que foi acordado e dialogado com seus constituintes: professores e alunos. É um processo formativo e dialógico que tem se manifestado exigente aos educadores que incorporam o Portfólio como recurso de aprendizagem e avaliação em seu curso. Comporta constantes avaliações e autoavaliações por parte de educadores e educandos.

Justificando seus procedimentos avaliativos e colaborando em termos da pesquisa realizada, os três textos a seguir foram encaminhados por e-mail como complemento às entrevistas realizadas.

Temos das Entrev. 03, 08 e 09 os seguintes documentos:

1- Entrev. 03. Documento encaminhado em 19 de maio de 2009:

As questões norteadoras este ano são:

- ◆ O que aprendi no dia de hoje?
- ◆ Quais as minhas dificuldades nas atividades de hoje?
- ◆ O que eu mais gostei ou achei motivador no dia de hoje?

Nessas questões, as reflexões propostas demonstram a preocupação com um trabalho onde *“A avaliação para o grupo é momento de aprendizagem e não momento de cobrança de nota”*. Considera a Entrev. 03: *“Avaliação como aliada da aprendizagem: Fazer da avaliação o aprendizado do aluno”*. Para tal, propõe-se a *“Avaliar este aluno, diariamente”*.

As suas questões são reveladoras da preocupação com a aprendizagem em suas dificuldades e possibilidades frente ao fazer pessoal e profissional do qual é responsável.

2- Entrev. 08. Documento encaminhado em 20 de maio de 2009:

O sentido do documento está em complementar suas falas, em entrevista realizada anteriormente. Quando perguntada: Como o Portfólio é construído? (Questão 3-A), responde:

Eu faço uma recuperação do livro de Villas Boas, onde ponho um conceito de Portfólio como uma forma abreviada. Como um esqueminha. O que deve conter o Portfólio, o que ele deve priorizar: os assuntos tratados na disciplina que devem ser contemplado na produção dele.

Para ilustrar sua entrevista, encaminha posteriormente por e-mail seu material usado para orientar alunos de Educação Física na disciplina Educação e Sociedade B.

PORTFÓLIO

VILLAS BOAS, Benigna M. De F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

O que é?

- *É um dos procedimentos de avaliação condizentes com a avaliação formativa.*
- *Segundo Ferreira (1999, p. 1612), é uma “pasta de cartão usada para guardar papéis, desenhos, estampas etc.”*
- *Segundo Houaiss e Villar (2001, p. 2266-2267), porta-fólio e Portfólio significam “conjunto ou coleção daquilo que está ou pode ser guardado num porta-fólio (fotografias, gravuras etc.)” e “conjunto de trabalhos de um artista (designer, desenhista, cartunista, fotógrafo etc.) ou de fotos de autor ou modelo, usadas para divulgação entre clientes”.*

Segundo Arter e Spandel (1992, p. 36 apud Villas Boas, 2004, p. 38):

- *Portfólio é entendido como “uma coleção proposital do trabalho do aluno que conta a história dos seus esforços, progresso ou desempenho em uma determinada área. Essa coleção deve incluir a participação do aluno na seleção do conteúdo do portfólio; as linhas básicas para a seleção; os critérios para julgamento do mérito; e evidência de auto-reflexão pelo aluno”.*

O portfólio é mais do que uma coleção de trabalhos do aluno.

- *A seleção dos trabalhos a serem incluídos é feita por meio de autoavaliação crítica e cuidadosa, envolvendo julgamento da qualidade da produção e das estratégias de aprendizagem utilizadas.*

Portfólio

Por quê? Para quê?

- *Oferece a oportunidade do aluno registrar, de modo contínuo, experiências e êxitos significativos para ele.*
- *Pertence ao aluno, mas pode ser compartilhado e discutido com os professores, se o aluno quiser.*

- *O uso do portfólio beneficia qualquer tipo de aluno: o desinibido, o tímido, o mais e o menos esforçado, o que gosta de trabalhar em grupo e o que não gosta, o mais e o menos motivado ou interessado pelo trabalho escolar, o que gosta de escrever e até o que não gosta – porque ele pode passar a gostar, assim como pode apresentar suas produções usando outras linguagens.*
- *O portfólio permite ao aluno acompanhar o desenvolvimento de seu trabalho, de modo a conhecer suas potencialidades e os aspectos que precisam ser melhorados.*
- *No caso do aluno menos capaz que costuma ser encaminhado à recuperação, ele mesmo percebe suas fragilidades e se encoraja para realizar atividades que promovam sua aprendizagem.*
- *O aluno não estuda para passar de ano, mas para aprender.*

Os alunos declaram sua identidade, mostram-se não apenas como alunos, mas como sujeitos dispostos a aprender:

- *Para isso, as atividades escolares levam em conta as experiências do aluno fora da escola.*
- *O aluno percebe que o trabalho escolar lhe pertence, logo cabe-lhe assumir responsabilidade por sua execução.*
- *O portfólio motiva o aluno a buscar formas diferentes de aprender, então suas produções revelam suas capacidades e potencialidades, que poderão ser apreciadas por várias pessoas. Avaliação deixa de ter a função de verificar, pois o aluno tem a possibilidade de mostrar seu progresso e o prepara para defender sua produção.*

Com esse documento, a professora demonstra um dos passos por ela usados quanto à construção do Portfólio.

Suas palavras anteriores, já esquematizadas e colocadas no Quadro 4, esclarecem que, quanto à construção do Portfólio: “*A forma de apresentação não tem modelo único*” e suas diretrizes de construção colocadas no início do semestre enfocam “*O que eles (alunos) produziram com o destaque daquilo que chamou a atenção deles, daquilo que ele conseguiu produzir além*”.

Segundo a Entrev. 08, esse material esquematizado tem por objetivo introduzir o aluno ao assunto, para motivá-lo a um trabalho novo que apresenta resultados considerados positivos. Não é uma forma rígida de esquematizar o Portfólio, uma vez que a criatividade e a autonomia do aluno são por ela consideradas. Segundo o pensar de Entrev. 08, colocado inclusive no Quadro 7, o Portfólio do aluno deve expressar conteúdo e organização de pensamento refletidos e ampliados: “*Cobro no Portfólio conteúdo e a organização do pensamento dele no sentido de expressar o que o aluno ganhou com aquele contato com o conteúdo teórico. Cobro comentários que vão além do conteúdo que nós temos*”.

3- Entrev. 09. Documento encaminhado em 6 de junho de 2009.

De forma similar, a Entrev. 09 apresenta a seguir, em forma de quadro, os indicadores de autoavaliação utilizados por ela e seus alunos neste procedimento de avaliar em Portfólio como “*algo formativo, processual*”, visando a uma avaliação voltada para a “*apropriação e elaboração do conhecimento*”. Colaborando também com a pesquisa e justificando seus procedimentos pedagógicos, expõe seus critérios de avaliação explicitados em Plano de Curso.

Indicadores de autoavaliação da aprendizagem – PORTFÓLIO/WEBFÓLIO

| | Indicadores | Avaliação pelo Aluno | Avaliação pela professora |
|----|--|-----------------------------|----------------------------------|
| 01 | Cumprir com os objetivos gerais | | |
| 02 | Cumprir com os objetivos específicos | | |
| 03 | Apresentar análise do material fundamentada teoricamente | | |
| 04 | Contém proposta/sugestões/recomendações para enfrentamento das dificuldades relacionadas ao desenvolvimento da avaliação | | |
| 05 | Apresentar textos escritos com coesão e coerência | | |
| 06 | Incluir reflexões sobre o processo de elaboração do conhecimento | | |
| 07 | Articular os conhecimentos das áreas do saber com as novas tecnologias da informação e comunicação | | |
| 08 | Apresentar organização que facilita a compreensão | | |
| 09 | Apresentar produção compatível com o nível universitário | | |
| 10 | Apresentar avaliação final do trabalho | | |

Fonte: Quadro elaborado por Entrev. 09

1 Critérios a serem considerados no processo de avaliação que estão explicitados no Plano de Curso

- *produção de textos individuais fundamentados;*

- *produção de trabalho em grupo articulada aos conhecimentos e contribuições individuais para o trabalho do grupo;*
- *presença colaborativa nas aulas (assiduidade, participação nas discussões, partilha de saberes, respeito, ética e postura pedagógica);*
- *mediação docente na presença colaborativa e na produção escrita;*
- *reflexão a partir das leituras, produção escrita, produção em grupo e presença colaborativa;*
- *autoavaliação – na qual cada cada estudante fará a própria reflexão e avaliação a respeito de seu desempenho no trabalho com a disciplina, identificando fatores favoráveis e desfavoráveis à realização de um estudo considerado satisfatório ou excelente e apresentará suas expectativas em relação a esse percurso formativo.*

2 Conteúdos que devem ser considerados em termos de aprendizagem

2.1 Pressupostos epistemológicos e políticos da avaliação:

- a) A escola e as concepções de avaliação;*
- b) O debate sobre a qualidade em educação.*

2.2 Teoria e prática em avaliação escolar:

- a) Condicionantes da organização do trabalho pedagógico na escola;*
- b) Projeto Pedagógico e avaliação: o significado do trabalho coletivo na escola;*
- c) Avaliação do aprendizado dos alunos no Ensino Fundamental:*
 - *a avaliação como princípio educativo e o princípio educativo da avaliação;*
 - *aspectos do trabalho pedagógico que tornam viável o êxito dos estudantes – presença colaborativa nas aulas como pressuposto do trabalho coletivo e mediação docente;*
 - *critérios de desempenho levados em conta;*
 - *encaminhamentos que devem ser feitos com alunos que não obtiveram sucesso durante o processo de ensino-aprendizagem;*
- d) A avaliação na Educação Infantil:*
 - *o conceito de qualidade negociada;*
 - *os indicadores e elementos para a avaliação na educação infantil.*

3 Sistemas de avaliação educacional e avaliação de sistemas educacionais – conteúdo do seminário (não situar apenas o seu, mas o conteúdo da avaliação externa)

- *A centralidade da avaliação nas reformas educacionais;*
- *A avaliação institucional nas escolas de educação básica;*
- *O embate entre avaliação regulatória e emancipatória.*

Conforme a Entrev. 09, os critérios de avaliação do Portfólio são construídos em parceria com os alunos, segundo o componente curricular e os conteúdos que devam ser considerados em termos de aprendizagem. Expresso no Quadro 7 encontra-se o seu pensar quanto aos critérios de avaliação em Portfólio: *“Construídos com os alunos, os itens que serão avaliados por eles. Eu estabeleço os critérios de avaliar os alunos a partir de sua produção e ele tem o direito da autoavaliação a partir disso”* (Entrev. 09).

Os critérios delineados por professor e alunos demonstram ser um referencial a ser considerado no processo de avaliação, uma vez que essa construção, estabelecida em parceria, permite a clareza da avaliação. Explicitados no Plano de Curso, permitem a autoavaliação do aluno,

[...] na qual cada estudante fará a própria reflexão e avaliação a respeito de seu desempenho no trabalho com a disciplina, identificando fatores favoráveis e desfavoráveis à realização de um estudo considerado satisfatório ou excelente e apresenta suas expectativas em relação a esse percurso formativo. (Entrev. 09)

Podemos, então, inferir das informações obtidas nas entrevistas e das informações complementares recebidas que há um agir diferenciado por parte dos professores entrevistados.

Realizado através de mediações junto aos alunos, torna-se um trabalho diferenciado para atendimento ao contexto do curso e aos seus objetivos específicos. Revela-se um trabalho de parceria, pois o Portfólio, mesmo tendo o caráter de ser um trabalho do aluno, não impede que o professor faça intervenções neste trabalho, fundamentando-o em teoria, delineando questões norteadoras de trabalho e criando com os alunos seus descritores de avaliação.

Essa relação professor-aluno, denominada por Sá-Chaves (2004) de “supervisiva”, permite então a “sustentação da aprendizagem”, como oportunidade de potencializar o sucesso dos alunos.

Com alguma regulação estratégica, professor e aluno podem contratualizar quais as entradas essenciais do portfólio, quais os prazos para execução, apresentação, entrega e/ou devolução dos exercícios reflexivos (em toda a sua variedade) como forma de garantir adequação, coerência e autenticidade aos processos de ensino e aprendizagem. (SÁ-CHAVES, 2004, p. 13)

Assim, contrapondo-se a uma análise apenas pontual, e no sentido de capturarmos outros pensamentos que nos levassem a uma reflexão mais abrangente quanto ao caráter formativo das avaliações realizadas, perguntamos aos entrevistados dos dois Blocos, na questão de número 4, item D:

4- Sobre a avaliação do Portfólio

D - Quais critérios você destaca como prioritários ao avaliar o Portfólio. Especifique

Com a intencionalidade da pergunta, verificamos que, nas respostas obtidas, os critérios expostos como prioritários complementam-se aos critérios antes anunciados, confirmando a possibilidade de o Portfólio ser um instrumento facilitador do acompanhamento da aprendizagem do aluno. Baseados em dados objetivos e expressos no cotidiano por educadores e educandos que os constroem, os critérios são disponibilizados sem o indicativo de receituário ou de regras impostas, uma vez que o respeito às individualidades e ao diálogo são fatores presentes nessa construção.

Delineiam para a avaliação do Portfólio um perfil representativo de suas concepções de ensino e aprendizagem e verificam, para apreciação de maior ou menor valoração, se os mesmos fogem do simples ajuntamento de papéis, de textos ou de recortes. Em outras palavras, procuram na sua organização a flexibilidade, a criatividade e o aprofundamento teórico como forma de aprendizagem, permitindo que, para o alcance dos objetivos, suas propostas de práticas avaliativas sejam adequadas aos seus componentes curriculares, aos seus alunos e à organização do pensamento do educando, no sentido de expressarem novas aquisições qualitativas de conhecimento.

Ultrapassando o conceito de avaliação como fim de processo, os professores entrevistados priorizam o acompanhar da aprendizagem processual tendo, durante todo o seu percurso, o processamento da autoavaliação discente e docente.

Argumentam os professores entrevistados a priorização de seus critérios como possibilidades de obter resultados que se qualificam na construção refletida, expressos como:

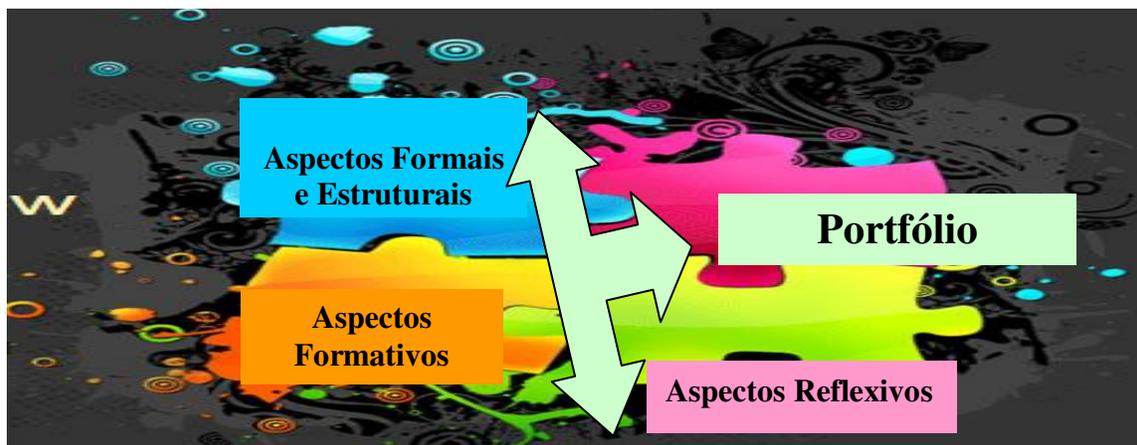
- *É a vinculação teoria e prática. Ele consegue que a teoria não seja um modelo, mas seja uma ideia.* (Entrev. 01)
- *É todo o trabalho feito pelo aluno, desde a primeira etapa até o final.* (Entrev. 02)
- *A oportunidade de acompanhar o crescimento do aluno baseado em dados objetivos: avaliamos não apenas a habilidade, mas também a atitude, a cognição e a capacidade de resolver cada situação-problema.* (Entrev. 03)
- *O aluno tem que fazer uma reflexão sobre aquilo que é devolvido a ele. Então é poder avaliar a nós mesmos, se atingimos estes objetivos com os alunos ou não.* (Entrev. 04)
- *Eu vejo o Portfólio como uma avaliação contínua. Rever algumas coisas e dar oportunidade para ele melhorar naquilo que ele não está bem. E a gente se revê também. Não é de fim.* (Entrev. 05)
- *Eu tenho que ver, na pergunta que eu faço, se na narrativa final há indícios de estar respondendo esta pergunta, se aquilo que ele produziu no Projeto de Ensino está dando indícios para ele responder a pergunta que é: “Qual o ensino que pratico quando pratico o que ensino?”. Isto é a proposta. Então a prova dos nove é a narrativa final. E é ela que orienta basicamente a indicação do processo de aprendizagem do sujeito.* (Entrev. 06)
- *Se ele for reflexivo e não o ajuntamento de papéis.* (Entrev. 07)
- *O conteúdo tem que estar presente obrigatoriamente. Eu cobro organização do pensamento dele no sentido de expressar o que ele ganhou com aquele contato com o conteúdo teórico. Eu cobro comentários que vão além do conteúdo que nós temos. O envolvimento dele com o conteúdo.* (Entrev. 08)
- *O que considero prioritário é o processo de reflexão, de reconstrução do aluno naquilo que a gente está trabalhando no semestre. O que isto representou no processo de formação e o avanço dela em função disso.* (Entrev. 09)
- *Ele tem que ter um eixo, uma diretriz, e essa diretriz, primeiro eu tenho que ver se ele entendeu e colocou no local aquilo que foi proposto. Num segundo momento, de que forma ele fez esta interferência. E num terceiro momento, se esta interferência foi dentro de uma parte criativa dele. Respeito essa individualidade, eu vejo que cada caso, cada Portfólio é um Portfólio.* (Entrev. 10)

Resumindo esses critérios prioritários no Quadro 8, podemos visualizá-los desdobrados quanto aos seus aspectos formais e estruturais e quanto aos aspectos formativos e reflexivos da aprendizagem pretendida e avaliada em Portfólio.

Quadro 8: Bloco A e Bloco B – Critérios prioritários

| Critérios Prioritários | |
|---|------------|
| Quanto aos aspectos formais e estruturais do Portfólio | |
| Vinculação teoria e prática. | Entrev. 01 |
| Trabalho realizado. | Entrev. 02 |
| Organização: Conteúdo, organização do pensamento, reflexão. | Entrev. 08 |
| Processual: Rever algumas coisas e dar oportunidade para o aluno melhorar naquilo que ele não está bem. | Entrev. 05 |
| Critérios Prioritários | |
| Quanto aos aspectos formativos e reflexivos da aprendizagem e da avaliação em Portfólio | |
| Aprendizagem: Autoavaliação – Avaliação do crescimento do aluno naquele período. | Entrev. 04 |
| Aprendizagem: Acompanhar o crescimento do aluno baseado em dados objetivos: habilidade, atitude, cognição e a capacidade de resolver cada situação problema | Entrev. 03 |
| Aprendizagem: Reflexiva – Narrativa final. Índícios de estar respondendo esta pergunta: “Qual o ensino que pratico quando pratico o que ensino?”. | Entrev. 06 |
| Aprendizagem: Reflexiva – Não ajuntamento de papéis e textos. | Entrev. 07 |
| Autoavaliação: Processo de reflexão, de reconstrução. | Entrev. 09 |
| Aprendizagem: Entender, fazer interferências e ser criativo. | Entrev. 10 |

Ilustração 2: Critérios prioritários



Objetivou-se reunir, nesse espaço de análise, as evidências avaliativas destacadas pelos professores para a indagação de determinados aspectos que são valorizados, ou não, na constituição e na materialização da avaliação da aprendizagem dos alunos no ensino universitário.

Nas reflexões obtidas, pareceu ser necessário o destaque dado a esses critérios e a sua sistematização supondo que estes poderão clarificar a natureza e funções da avaliação praticada. Situados entre concepções, conhecimentos e ações de professores e alunos, aparecem não por ordem de sua importância, pois pretendemos expor o fazer e o agir dos professores, inicialmente da forma analítica, como se apresentam, em quadro e ilustração apresentadas.

Observa-se que, quanto aos critérios prioritários estabelecidos, sejam os obtidos no Bloco A ou no Bloco B, os professores centralizam-nos tendo por referência e prioridade o aluno, na sua flexibilidade, na orientação e na construção de seu aprendizado.

Essa construção nos parece ser não desvinculada de teoria e de prática reflexiva e da interferência criativa do aluno. Considera-se aqui, no delineamento desses critérios, o contexto em que ele se insere e o uso profissional e pessoal que se fará dele.

Daí concordarmos com Villas Boas,⁸ que, ao ser perguntada sobre o que revelam os Portfólios, quais são os critérios da avaliação que devem ser registrados neles, critérios de quem, para que e para quem, responde: “A formulação desses critérios é feita considerando-

⁸ Entrevista com Prof^a. Dra. Benigna M. F. Villas Boas concedida por meio eletrônico em 7 de maio de 2009. Cf. íntegra da entrevista no Anexo IV.

se o contexto: quem são os estudantes? De qual curso ou atividade? No caso de curso de formação de educadores, seu compromisso é levado em conta na formulação desses critérios”.

Nesse sentido, quando há a preocupação com a aprendizagem do aluno, o processo formador é destacado e revelador de possibilidades, permitindo ao professor assumir decisões pedagógicas que se orientam pela prioridade da ação educativa.

É a construção dialogada, objetivada e criteriosa que se faz e se refaz conforme as necessárias mudanças de rota para o aprender e o avaliar e para a construção do trabalho pedagógico, pois

Revelam o processo de aprendizagem de cada estudante e, no seu conjunto, o trabalho executado por um grupo ou uma turma. Critérios não são o ponto essencial do portfólio. Este traduz as capacidades e possibilidades de cada estudante, podendo extrapolar critérios. Mais do que pensar em critérios, é preciso ter o estudante como referência.⁹

As falas dos professores ao exporem critérios e critérios prioritários em avaliação nos conduzem a repensar as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação nos novos caminhos investigativos para se obter aprendizagens significativas no ensino universitário, pois os critérios aqui podem ser entendidos como setas lançadas para se atingir alvos do aprender e avaliar. Têm direção ao comporem objetivos e são procedimentos dialogados e flexíveis quando se torna necessária a mudança de rotas para a realização da aprendizagem.

As mãos que disparam as setas são mãos de alunos e professores que compartilham o alvo a ser atingido. Quando estas mãos se aliam às mãos dos gestores educacionais, das famílias e das políticas educacionais, fortalecem-se para não termos apenas fatos isolados de construção do aluno compartilhada com o professor ou setas disparadas ao acaso.

“O portfólio é mais do que um procedimento de avaliação: torna-se o eixo organizador do trabalho pedagógico, tal o status que adquire”,¹⁰ daí a importância de seus critérios serem éticos, dialogados e transparentes para que deles sejam extraídos a centralidade do ensino, que é a promoção da aprendizagem dos alunos.

Os critérios avaliativos, quando construídos no coletivo escolar, podem ser considerados subsídios para um processo que amplia a credibilidade do trabalho pedagógico.

⁹ Entrevista com Prof^a. Dra. Benigna M. F. Villas Boas concedida por meio eletrônico em 7 de maio de 2009. Cf. íntegra da entrevista no Anexo IV.

¹⁰ Idem.

Considerando como Sá-Chaves pensa e titula seu livro “Os ‘portfólios’ reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos”, de 2005, observamos também nesse processo a importância de gente criativa, com procedimentos e processos distintos, para a aquisição de habilidades e competências, que demonstra que o aprender deve ser compreendido pelo professor como um compromisso ético e político.

Gente educadora e educanda que se disponibiliza para tornar mais evidente o processo criterioso da avaliação subjacente à sua ação pedagógica. O uso dos Portfólios reflexivos na aprendizagem docente revelou-se como possibilidade efetiva de tornar visível o que se avalia, viabilizando atividades, significados e sentidos diferenciados que não seriam aflorados em outras situações.

Esses critérios não fazem parte de nenhum receituário pedagógico ou modelo estático de avaliação. Como todo instrumento de avaliação, o Portfólio precisa, de forma permanente, que sejam revistos e adequados seus critérios para atender e servir à função maior do ensino, que é a aprendizagem do aluno.

Considerando a relevância de um ensino objetivado e de uma avaliação criteriosa no trabalho pedagógico onde se inserem, os critérios da avaliação indicam escolhas e concepções pedagógicas, revelam intenções e decisões que podem ou não ser convergentes com o processo formativo do aluno.

Analisá-los com reflexão e crítica servirá como um indicativo da preocupação maior que é a aprendizagem do aluno no ato ético de avaliar. A fim de buscarmos o aprofundar dessas reflexões obtidas nas entrevistas realizadas com os professores universitários, recorreremos a outras vozes conceituadas a respeito do assunto. No diálogo, e através dele, e no entrecruzar de conceitos, teorias e vivências múltiplas desses professores e pesquisadores, procuramos, nas novas inferências obtidas, pontos conciliatórios ou não que pudessem nos mostrar direcionamentos inovadores quanto à avaliação da aprendizagem.

Assim, as falas dos sujeitos sobre a avaliação universitária puderam ter um novo referencial e um novo contexto representativo do que esses professores concebem e praticam, sendo o Portfólio um recurso mediador dessa aprendizagem.

3.4 Momentos de diálogos com os pesquisadores

O que pensam e quais os resultados das pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores entrevistados no campo da Pedagogia Universitária quanto ao aprender e avaliar? De que forma suas experiências pessoais e os resultados obtidos com a (e pela) pesquisa são disponibilizados com a intenção de produzirem novos sentidos para a avaliação da aprendizagem? A circulação da pesquisa nos meios acadêmicos possibilita que vazios pedagógicos sejam preenchidos por novas ideias e novos fazeres? Como respondem e como são suas percepções quanto a questionamentos cotidianos sobre a avaliação no ensino superior e, especificamente, quanto à avaliação da aprendizagem realizada em Portfólio?

Tendo por opção, na investigação metodológica, a criação de espaços e tempos para encontros dialógicos com pesquisadores, ressaltamos que dois momentos singulares perfazem o diálogo com pesquisadores que investigam o trabalho docente e suas práticas educativas a fim de registrar o que os docentes pensam a respeito da avaliação da aprendizagem no campo da Pedagogia Universitária.

Podemos destacar do encontro presencial realizado com Villas Boas em 2009 alguns pontos relevantes ao educador e às novas propostas de avaliação. Dentre eles citamos:

1- A importância da participação do gestor escolar em discussões a respeito da avaliação da aprendizagem: “[...] parece que a avaliação é só responsabilidade do professor e não do gestor da escola. O diretor de escola não se envolve. Que pena!”

2- Sobre a escola, o trabalho pedagógico e a avaliação:

- A avaliação está presente em todos os momentos e espaços da escola.
- Pensar a escola significa pensar necessariamente a avaliação, e pensar a avaliação leva necessariamente a articulá-la ao trabalho pedagógico de toda a escola e da sala de aula.
- Significa considerar que a avaliação orienta a maneira de os alunos estudarem.

3- Quanto ao ensino, aprendizagem e avaliação:

- O fundamental é que as pessoas aprendam a pensar o conhecimento em novas e avançadas áreas, e não se ater apenas ao que foi armazenado. São ponderações que nos fazem refletir sobre o nosso trabalho e tentar alternativas para um trabalho inovador e possibilitador da formação do educando. Convém o repensar desse trabalho tradicional, considerando que “Nós trabalhamos do mesmo jeito anos após anos, usando o mesmo

material, no mesmo ritmo, fazendo as mesmas coisas, avaliando do mesmo jeito, enquanto as coisas estão se transformando pelo mundo afora”.

- Ainda predomina a avaliação classificatória; e sobre esta avaliação, ela destaca ser:
 - ✓ Aquela que não proporciona diálogo, de modo que o processo é fatiado: o professor manda e o aluno executa.
 - ✓ Sem compromisso através da avaliação por mérito, julgamento, punição e recompensa, exigindo ranqueamento entre os estudantes.
 - ✓ Ter como fundamento a homogeneidade. Também não há diálogo entre professores. Ao não privilegiar a aprendizagem, está excluindo aquele grupo que não aprende rapidamente, reduzindo os resultados de solidariedade e cooperação e estimulando a competição.

Ainda segundo Villas Boas, importa considerar a complexidade e a necessidade de mudanças profundas e radicais do contexto escolar, considerando que:

[...] para deixar de classificar e excluir é preciso que muita coisa mude no professor e na escola. Não adianta a gente querer mudar procedimentos de avaliação. Não é mudando, deixando de aplicar provas, **não é introduzindo portfólios simplesmente que a gente vai mudar a avaliação**. É preciso que muitas coisas mudem o professor e a escola.¹¹

Nessa mudança, importa, segundo a pesquisadora, termos uma cultura da avaliação e uma postura avaliativa, pois

É preciso que muitas coisas mudem o professor e a escola. Não adianta apenas o professor querer mudar. Ele é um na escola. Se não tiver o apoio da equipe gestora, da coordenação pedagógica da escola, do grupo de colegas, as coisas não mudam. Não adianta um apenas querer. (Id.)

Dessa forma, e considerando que há iniciativas de avaliação em outras perspectivas, importa o avaliar para indagar e indagar-se. São buscas que se faz em um processo de reflexão coletivo e compartilhado, processo este realizado entre os alunos, entre professores, com a equipe gestora e pedagógica para se questionarem e questionarem a avaliação.

De suas considerações a respeito da avaliação, a pesquisadora considera ser esse momento de amplos questionamentos e indagações um processo que

¹¹ Palestra realizada pela Prof^a. Dra. Benigna M. F. Villas Boas em 17 de abril de 2009. Mais detalhes na nota de rodapé 1, página 2. Grifo nosso.

[...] chamamos de avaliação formativa que é este bicho de sete cabeças que tem tentado entrar nas escolas, mas parece que há forças contrárias que tem impedido como se fosse algo impossível e que não é algo impossível. (Ibid.)

De acordo com a autora, na avaliação formativa destacam-se suas concepções fundamentais como processo dialógico e compartilhado, ao registrar que:

- A avaliação formativa significa uma experiência de ensinar com e aprender com.
- É uma experiência compartilhada, quer dizer, é um ato que acontece em todos os momentos da escola, em todos os espaços escolares.
- Toda interação na escola faz parte do processo avaliativo, pois isso pode encaminhar-se para o ato encorajador ou lado desencorajador.
- A avaliação formativa é este processo que é tecido cotidianamente, na escola, em todos os espaços.

Para discutir as possibilidades de implantação da avaliação formativa, apenas a título de sugestão, a autora apresenta nesse encontro uma agenda para a construção desse processo avaliatório cujos procedimentos iniciais envolvem a identificação de manifestações classificatórias na escola, para em seguida e após análise de sua permanência indicar aquelas passíveis de eliminação.

A construção do novo formato de avaliação formativa deve atender às necessidades do contexto e ter o comprometimento de todos com as aprendizagens e o desenvolvimento da escola. Podemos então perceber não ser este um processo para alguns da escola, mas ser esta agenda um processo totalizador que envolve a comunidade escolar, compreendendo, segundo Villas Boas, que essa construção “pressupõe algo típico, feito na escola e para a escola, para todo o grupo que atua na escola, de modo que todos falem a mesma linguagem, ajam do mesmo jeito, pois esta construção não se começa por decreto”.

Das falas da educadora, temos também o destaque quanto às provas tradicionais até então praticadas que não devem ser abolidas. O que se propõe é sua revigoração em uma nova forma se pensar e praticar a avaliação formativa. Para isso, destaca:

Em vez de elas serem adotadas na perspectiva classificatória, elas devem ser feitas na perspectiva formativa. Em vez de aplicar uma prova, corrigir e devolver ao aluno, é preciso que em um relatório sejam identificados e analisados o que aluno ainda não aprendeu, para que ele venha aprender e que novos objetivos se estabeleçam. Isto é a prova na perspectiva formativa. É o usar a prova na

perspectiva formativa e não eliminada. As produções não precisam ser só escritas. Pode-se usar diferentes linguagens.¹²

Quanto ao Portfólio, ela destaca nesse procedimento de avaliação a importância da autoavaliação, que, segundo suas considerações, é um processo pelo qual o aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento. Como proposta emancipatória, visa refletir continuamente sobre o processo da aprendizagem, possibilitando ao aluno registrar suas percepções, seus sentimentos e identificar futuras ações. Ao professor permite o traçado de novas rotas para o aprendizado do aluno, pois a autoavaliação tem a propriedade de estar mais ligada “para a aprendizagem do que a avaliação da aprendizagem”.

Um de seus pontos de destaque quanto à autoavaliação é o fato de os alunos exporem o que pensam sobre a qualidade de seu trabalho, constituindo ser essa exposição um “desafio à ordem estabelecida e à rotina escolar”.

A autoavaliação, quando usada na perspectiva formativa, é uma habilidade a ser construída, e por ser uma construção e um processo ético, permite que seus agentes, professores e alunos, se identifiquem nesse processo sabendo de seus avanços, suas necessidades e possibilidades.

O Portfólio como instrumento de avaliação formativa e de diálogo entre professor e aluno traz mudanças significativas para o acompanhamento da aprendizagem. Não é mais necessário ter, nesse contexto formativo, um professor que corrige os trabalhos dos alunos, mas um professor que analisa sua produção e aprecia junto com alunos os resultados obtidos, acompanhando o seu progresso.

Este novo pensar e agir diferenciado para a aprendizagem na avaliação realizada tem sido difícil para o professor e tido resistência por parte dos alunos, pois se trata de mudança de concepção sobre a avaliação.

Já quanto aos princípios do trabalho com Portfólio, Villas Boas ressalta ser este um trabalho reflexivo, criativo e de parceria, pois

[...] mesmo sendo construção do aluno não quer dizer que o professor não faça intervenções, mesmo no ensino superior. O trabalho com Portfólio é um trabalho que foge as regras, pois é preciso tempo, intenções e confiança no professor.¹³

¹² Palestra realizada pela Prof^a. Dra. Benigna M. F. Villas Boas em 17 de abril de 2009. Mais detalhes na nota de rodapé 1, página 2.

¹³ Idem.

Dos pensares de Villas Boas, até então, podemos inferir que o trabalho com Portfólio tem uma série de vantagens:

- Ele beneficia qualquer tipo de aluno, pois por meio do Portfólio há ampliação de diálogo entre professor e aluno.
- Permite ao aluno acompanhar o desenvolvimento de seu trabalho. O aluno não estuda para tirar nota, mas para aprender. O Portfólio não dita a norma; pode ser que ao final a gente tenha que dar a nota, o conceito ou a menção. Não é no processo. O Portfólio é parte de cada um. Não é como uma prova ou outro tipo de trabalho que constate o preço sobre o mesmo.
- Cada aluno constrói o seu rumo e isso dá a ele identidade. Quanto às exposições vividas fora da escola, também o aluno percebe que o trabalho escolar lhe pertence. Na boa prática, a gente vai desenvolvendo com os alunos o que consiste a avaliação. O aluno já tem a produção organizada de seus resultados.

O destaque maior e inovador do Portfólio, segundo Villas Boas, nessa construção e processo formativo, é que

O Portfólio passa a ser o eixo organizador do trabalho pedagógico tal a importância que ele adquire. Aí o Portfólio transcende a função de procedimento de avaliação, ele passa a ser um eixo organizador do trabalho pedagógico. Ele ganha status. Passa a ocupar um grande espaço do trabalho pedagógico.¹⁴

Por facilitar a integração de disciplinas de projetos com o processo interdisciplinar entre elas, recomenda-se que o Portfólio não seja um único procedimento de avaliação, pelas dificuldades que o aluno tem com a linguagem oral. Ele é um procedimento basicamente escrito e, dentro da sala de aula, utilizam-se várias formas de linguagens, tais como apresentação de peças, discussão e trabalho em grupo.

Assim, aparece o grande questionamento: Como avaliar tudo isso?

Segundo a pesquisadora, não há como o Portfólio avaliar tudo isso. Para que sejam aproveitadas todas as informações produzidas pelos alunos e as coletadas pelo professor, inclusive pela avaliação informal, são necessários outros procedimentos avaliativos, que também são importantes neste processo formativo, desde que aplicados em outra lógica e em uma nova concepção democrática de inclusão e formação.

¹⁴ Palestra realizada pela Prof^a. Dra. Benigna M. F. Villas Boas em 17 de abril de 2009. Mais detalhes na nota de rodapé 1, página 2.

Daí consideramos que, na tentativa de vencer as dificuldades constatadas em sua elaboração e processo – como a organização do tempo do aluno e do professor, os momentos de socialização dos resultados obtidos, as turmas numerosas para o trabalho e até a restrição de professores que desconhecem o seu valor formativo e sua fundamentação teórica –, importa considerar o Portfólio como um instrumento de realizações de aprendizagens. Como tal, precisa correr o risco inerente a todo o trabalho inovador vencendo a proposta de ser mais do que um modismo em educação.

Na parte final de sua apresentação quanto aos critérios da avaliação em Portfólio, Villas Boas argumenta que a sua formulação

Depende do contexto em que é utilizado o Portfólio. Como eu disse, no meu contexto de trabalho eu **construo critérios** com os alunos a **partir dos objetivos da disciplina**. A gente não tem um plano, isto no ensino superior, um plano de curso? **A partir do plano de curso**, a gente constrói os critérios da avaliação do Portfólio. Em outras situações, na educação infantil, no ensino fundamental, eu tenho diretrizes curriculares, pedagógicas e de avaliação. Cada escola tem seu **Projeto Político-Pedagógico**. Então em cada contexto os critérios não são a bel-prazer do professor, não!
Então não se criam manuais de critérios, pois cada um é cada um e cada contexto é um particular contexto. É de acordo com o contexto. Cada contexto cria seus critérios, mas a partir de todas as outras diretrizes. **Os critérios precisam ser coerentes com as atividades a serem desenvolvidas. Em todos os contextos é preciso avaliar as evidências da aprendizagem.**¹⁵ (Grifos nossos)

Nessa argumentação estão em destaque seus núcleos de sentido, para com eles obtermos as seguintes inferências quanto aos critérios de avaliação:

- 1- Os critérios de avaliação, quando se voltam para as evidências da aprendizagem dos alunos, devem ser necessariamente contextualizados ao seu espaço de trabalho pedagógico. Desta forma, dialogados no coletivo escolar, devem atender ao Projeto Político-Pedagógico da escola e ser adequados aos seus alunos e ao contexto de seu curso e escola. A diversidade de contexto aqui considerada deverá também contemplar a diversidade de formação profissional do professor. Assim considerado, importa proporcionar ao educador espaços coletivos de diálogo e informações entre seus pares. Os bons resultados de aprendizagem devem e podem ser divulgados no plano institucional com a finalidade de ampliar a divulgação de experiências educacionais bem-sucedidas.

¹⁵ Palestra realizada pela Prof^a. Dra. Benigna M. F. Villas Boas em 17 de abril de 2009. Mais detalhes na nota de rodapé 1, página 2.

- 2- Fica clara a importância da criação única e exclusiva de critérios de avaliação contextualizados, claros, transparentes e éticos uma vez que ao estabelecê-los não pode haver a intenção de receituários ou manuais específicos de trabalho. A adequação dos critérios estabelecidos pode exigir a correção de rumos e adaptações, inclusive para a mesma turma, durante o desenvolvimento do trabalho estabelecido.
- 3- Os critérios de avaliação devem voltar-se para as evidências da aprendizagem do aluno a fim de terem e produzirem sentidos pedagógicos.

Villas Boas reafirma o seu pensar sobre Portfólio como procedimento reflexivo de avaliação e seus critérios ao responder a questão 3, formulada em questionário (Anexo III). Temos da autora o seguinte posicionamento:

Como qualquer outro procedimento de avaliação, ele não é perfeito. Por isso é conjugado a outros meios. Pode dar grandes contribuições dependendo da maneira de ser inserido no trabalho pedagógico. Para que o portfólio cumpra o seu propósito de avaliação pelo professor e pelos estudantes, estes dois segmentos formulam os descritores para sua análise. Isso é feito assim que o trabalho tem início. Para a construção desses descritores, são levados em conta o plano de trabalho da disciplina/atividade/projeto, principalmente os objetivos aí especificados. É um trabalho em parceria professor-aluno. (Anexo IV)

Tal afirmação destaca a importância e a prudência necessárias ao professor ao fazer opção por determinado instrumento de avaliação. A avaliação é complexa e, assim considerada, uma visão ampla e contextualizada do processo ensino, aprendizagem e avaliação deve ser estabelecida antes de qualquer apreciação, emissão de nota ou conceito quanto à aprendizagem do aluno. Essa escolha e essa etapa, quando de final de processo, não podem ser ato isolado do professor. O aluno deve ser corresponsável em seu processo de formação e conclusão de resultados. Daí ser importante que referenciais teóricos e aplicação prática de processos avaliatórios sejam conhecidos, assim como a análise permanente e reflexiva da apropriação feita pelo aluno e sua evidenciação, seja ela escrita ou não.

Dos questionamentos feitos para Villas Boas (Anexo III), destacamos de suas falas (Anexo IV) núcleos de sentido e inferências que pudessem revelar e validar a construção de categorias quanto ao que pensa, ao que faz e ao que se pode fazer em avaliação da aprendizagem dentro das novas proposições formativas em educação. Dentre os vários sentidos encontrados, podemos destacar:

- **Avaliação Formativa:** Procedimento no qual aluno e professor possam analisar a trajetória de aprendizagem.
- **Avaliação Processual:** Com vistas à reflexão, criatividade, autoavaliação e autonomia.
- **Avaliação Contextual:** Considera o contexto em que o Portfólio se insere e o uso que se fará dele.
- **Avaliação Integradora:** O portfólio pode ser desenvolvido com criatividade para atender propósitos variados: integrar diferentes disciplinas e atividades, por tempo curto ou prolongado.
- **Avaliação Dialógica:** Contextual e negociada: Produção teórica, registros de autoavaliação. Análise da produção. Desconstrução da prática de atribuição de nota.

Quanto à função social da avaliação, destaca a pesquisadora que há necessidade de mudança de atitude por parte do aluno e também por parte do professor. Igualmente importante é discutir com os estudantes a função social que o processo avaliativo assume em cada uma das etapas da sua formação, assim como é importante considerar que o Portfólio, mesmo sendo uma construção pessoal do estudante, não se exclui do acompanhamento e orientação do trabalho pelo professor. Além disso, ele não deve ser o único procedimento de avaliação. Não se pode esquecer que a avaliação informal está sempre presente e que outros formatos avaliativos podem e devem ser utilizados.

O que se constata, quanto às considerações a respeito do Portfólio como instrumento de avaliação diferenciador em aprendizagem, são concepções reveladoras da complexidade e das inúmeras possibilidades da avaliação da aprendizagem em Portfólio. Repensar os fundamentos e as diversas práticas obtidas pelo uso de Portfólio implica pensar, em outro patamar, a organização do trabalho pedagógico que se revela como atividade complexa, pois a escola e seus processos constituintes também o são.

A escolha de procedimentos avaliativos na organização do trabalho pedagógico, sabendo-os muitas vezes conflituosos, resistentes e nem sempre eficientes, deve interagir com as condições reais de seu contexto, e neste, muitas vezes, a escolha e a construção de procedimentos alternativos de avaliação, pelo professor, são prudentes e necessárias.

Importa, nesta escolha de procedimentos avaliativos, uma postura profissional já sensibilizada dos professores quanto às mudanças paradigmáticas e comprometidas com a

aprendizagem efetiva dos alunos. Postura que necessita de um profissional ético, inovador e competente com o ensino, a aprendizagem e a avaliação de sua instituição, que, segundo Masetto (2003), tenha domínio na área pedagógica.

A competência pedagógica do professor universitário, conforme compreende o autor, implica no domínio de quatro grandes eixos no processo de ensino e aprendizagem:

[...] o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, o professor como conceitor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e prática básica da tecnologia educacional. (MASETTO, 2003, p. 27)

Nesse domínio dos eixos fundamentais do ensinar e aprender, a mediação pedagógica envolve, segundo o autor, “a atitude e o comportamento do professor, que se coloca como facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem. (MASETTO, 2003, p. 48).

Consultando outros pesquisadores brasileiros renomados no campo da Pedagogia Universitária, com objetivo de complementarmos a busca de sentidos e da importância da avaliação registrada em Portfólio, conseguimos, pelo diálogo virtual estabelecido com mais 9 (nove) pesquisadores, apreender novas percepções acerca da avaliação, assim como novos posicionamentos e critérios para a avaliação da aprendizagem através do uso de Portfólio.

Essas novas percepções obtidas sobre a avaliação da aprendizagem, e especificamente sobre o Portfólio, permitiram o alinhar de novos posicionamentos, compondo entre os professores e pesquisadores um todo complexo e relacional quanto ao que se vivencia, se pratica e se interpreta em avaliação da aprendizagem nos contextos universitários.

Pode-se inferir das falas registradas dos pesquisadores que há muito a se fazer e pensar quanto à avaliação no ensino superior. Esta continua problemática e tradicional, baseada em formas mais transmissivas, reprodutivas e conservadoras de aprendizagem. Destacam os pesquisadores P. 01 e P. 02 que:

A avaliação da aprendizagem continua problemática na pedagogia universitária. As verificações podem estar ocorrendo, mas a função maior da avaliação que é a de tomar decisões diante dos resultados parece não estar sendo levada a efeito. (P. 01)

Ainda há a atribuição de notas de 01 a 10, sem se comprometer com a aprendizagem do aluno. (P. 02)

Os desafios são muitos quanto à avaliação da aprendizagem. As dificuldades de rompimento com uma cultura avaliativa tradicional hegemônica são muitas, mas, nas

mudanças sociais e culturais que vivemos, e nas novas proposições educacionais, encontramos também pesquisadores e professores que se comprometem com uma nova forma de agir e pensar em educação.

Acredita P. 09, no atual contexto, na importância cada vez mais acentuada da centralidade da avaliação nos processos educacionais e no contexto da Pedagogia Universitária:

Creio que, mais do que nunca, hoje, a avaliação de um modo geral e da aprendizagem em geral ganha um lugar central da pedagogia universitária quer pela própria importância de seu papel quer pela implantação das políticas públicas de avaliação com destaque para o ensino superior. (P. 09)

Os encontros obtidos com professores e pesquisadores, que propõem e realizam experiências inovadoras interessantes, como, por exemplo, o Portfólio, reafirmam a sua necessidade e importância apesar da pouca visibilidade acadêmica de seu uso e de seus resultados. Esse procedimento e outras formas mais amplas de avaliar avançam lentamente, mas avançam e se constituem uma forma inovadora e diferenciadora no espaço do ensino superior.

São procedimentos oriundos de novas concepções educacionais que, segundo os educadores, pesquisadores e professores, podem estimular o aluno a participar ativamente da análise de suas competências, participar e compreender uma nova proposta de avaliação, criteriosa, transparente e dialogada.

Sobre o outro norte da avaliação, o sentido formativo, os pesquisadores nos indicam que um bom trabalho de avaliação da aprendizagem no ensino universitário é aquele que:

- *Reflete a capacidade dos alunos de lidar com informações, transformá-las em conhecimentos sólidos e em estar preparado para lidar com problemas de sua profissão. (P. 01)*
- *Avalia o processo de aprendizagem em suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, de habilidades e de atitudes/valores. Daí a importância de usá-la como informação contínua do processo de aprendizagem (feedback) e desenvolvê-la em atitude de parceria. (P. 02)*
- *Faz o aluno aprender de forma mais autônoma possível. (P. 03)*
- *Envolve não apenas os aspectos técnicos, mas os princípios éticos da avaliação: transparência expressa na possibilidade de acesso dos alunos aos critérios, indicadores*

e resultados de avaliação, abertura ao diálogo e negociação, desenvolvimento de autorresponsabilidade e, principalmente, uso da avaliação para melhoria e não apenas como requisito administrativo. (P. 04)

- *Considera os objetivos da educação, do curso, da disciplina e dos conteúdos avaliados e os critérios previamente estabelecidos com os alunos. (P. 05)*
- *Realiza a aprendizagem efetiva dos alunos. (P. 06)*
- *Tem por foco o projeto de ensino e o processo de aprendizagem. (P. 07)*
- *Quando está a serviço da aprendizagem, tendo o aluno como foco principal, oportunizando sua autorreflexão, e quando oferece pistas alternativas de ação ao professor, oportunizando o realinhamento de seu percurso em relação à docência e em função das dificuldades apresentadas pelos alunos, numa atitude de ajuda. (P. 08)*
- *Quando questões básicas são respondidas, tais como: para que avaliar, para avaliar, por que avaliar, a quem beneficia a avaliação, o que avaliar, quem define a avaliação, quando se avalia. A avaliação tem sentido quando se articula com o projeto pedagógico da escola, quando ela é democrática, caracterizada por um processo interativo, dialógico de promoção e emancipação individual e social sem esquecer as dimensões ética, política, histórica da avaliação da aprendizagem formativa e somativa. (P. 09)*

Considerando ser o Portfólio um instrumento formativo de avaliação, no qual as características citadas, em seu processo de construção e aplicação, podem ser evidenciadas, ele não se apresenta como um instrumento acabado e de fácil aplicação. Por ser um instrumental elaborado que apresenta possibilidades, também apresenta limites, cuidados quanto a sua aplicação.

Das falas e dos destaques de sentidos extraídos das percepções dos pesquisadores sobre Portfólio, construímos o Quadro 9, a seguir, para expressar o pensar de suas possibilidades e dificuldades, aqui colocadas como contribuições e cuidados.

Quadro 9: Portfólio – Contribuições e cuidados

| PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES E CUIDADOS | | |
|--|--|--|
| PESQ. | CONTRIBUIÇÕES | CUIDADOS |
| P. 01 | Potencial formativo: criatividade, criticidade e tomada de consciência e de decisões. | Fundamentação teórica, condições de trabalho e forma de utilizá-los. |
| P. 02 | Processo formativo de forma contínua; voltado para a aprendizagem dos alunos. | Analisar os dados registrados e não apenas contabilizá-los; transparência e diálogo. |
| P. 03 | Estimulam a diferença e a capacidade criativa do estudante. | Dar sentido às atividades, ter reflexão, trabalhar com diversidades, ter condições de trabalho; não ser depositário de pequenas avaliações. |
| P.04 | Concretiza a avaliação formativa. | Não é arquivo, coleção de documentos. |
| P. 05 | Muitas, assim como outras formas diferenciadas de avaliação. | Conhecimento da teoria que a embasa; preparo do aluno em termos de aceitação, responsabilidade e adesão ao trabalho; forma do professor conduzir o processo (objetivado e criterioso). Grau de subjetividade grande. |
| P. 06 | Crescimento pessoal do aluno-professor. Processo reflexivo para a organização do ensino. | Não torná-lo uma exigência burocrática, o que levará à perda do valor pedagógico. |
| P. 07 | Excelente forma de acompanhamento do processo e do produto individual e do grupo classe. | Conhecer a estratégia, planejá-la de acordo com os objetivos e vivenciá-la de forma pactuada com os estudantes. |
| P. 08 | Estratégia de investigação de ação avaliativa formativa. | Cuidar para que o portfólio não se transforme em um instrumento de avaliação como outro qualquer. |
| P. 09 | Rompe com a avaliação tradicional. | Focar não só no aluno, mas também no professor e na instituição. |

A prudência e os cuidados relativos ao Portfólio como instrumento de avaliação, destacados pelos pesquisadores, podem contribuir para o ensino universitário mais criterioso e reflexivo.

O Portfólio, podemos então reafirmar, exige planejamento, fundamentação teórica e preparo de alunos e professores.

Convém aqui o destaque dado para o encantamento da aprendizagem, que pode estar inerente a todo processo educacional, desde que se constitua na relação dialógica professor-aluno. Como diz P. 06, *“O professor há de ser especial: sensível para entender o aluno e jamais compará-lo com os demais”*. Sensibilidade esta que leva ao encantamento do aprender com, junto ao, com as possibilidades de e com o acreditar em.

Essa relação pedagógica dialógica e solidária deve sustentar pilares sólidos para a avaliação e o uso do portfólio em uma concepção avaliativa a serviço da aprendizagem. Afirma P. 06, nesta relação pedagógica e solidária, que o que importa é: *“a aprendizagem efetiva dos alunos. E sua felicidade. Se os alunos não aprendem e estão taciturnos com relação ao ensino é porque geralmente o processo todo, no qual se insere a avaliação, está deformado”*.

Esse aprender com felicidade e com alegria é também uma das proposições de Freire (1997) ao afirmar que:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que, professores e alunos juntos, podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabado, primeiro o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. (p. 26)

Acreditando, pois, na importância e na relevância de critérios de avaliação em Portfólio, da forma como os professores e pesquisadores desta pesquisa os propõem, torna-se também importante lembrar e destacar o pensar de P. 01 sobre a importância de conhecer, acreditar e aplicar critérios objetivados, éticos e formativos para a aprendizagem efetiva dos alunos em um movimento contínuo de ação-reflexão-ação:

Acredito que o professor que o utiliza deve acreditar em seu potencial formativo, conhecer muito bem suas características, para colocá-las em prática, deve ter tempo para os retornos constantes, assim como eleger atividades que garantam o aprendizado relativo aos objetivos desejados. (P. 01)

Nessa mesma perspectiva, insere-se o pensar de Freire (1997), ao afirmar que ensinar exige compreender que *“a educação é uma forma de intervenção no mundo”*, e para essa postura declara-se como professor que acredita na boniteza de sua prática pedagógica:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor não importa o que. Não posso ser

professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiada contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. (p. 37)

Daí a importância da postura ética dos professores frente à sua prática reflexiva em movimentos de permanentes reflexões.

Como declara Zabala (2008), a prática educativa, nesse movimento reflexivo,

Não pode se reduzir ao momento em que se produzem os processos educacionais na aula. A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática pedagógica. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação de resultados. Por pouco explícitos que sejam os processos de planejamento prévio ou os de avaliação da intervenção pedagógica, esta não pode ser analisada sem ser observada dinamicamente desde um modelo de percepção da realidade da aula, onde estão estritamente vinculados o planejamento, a aplicação e a avaliação. (p. 17)

Das reflexões expostas, seus cuidados, suas possibilidades, seus limites e demais considerações pertinentes ao uso e critérios do Portfólio, fica o grande alerta dado por P. 06 de “*não tornar o Portfólio um fazer burocrático, descompromissado com o aluno*”.

Não é um fazer por fazer, do experimentar por experimentar. Não é rotina de trabalho, mas um fazer comprometido com valores pedagógicos obtidos no e para o contexto vivido e fundamentado por quem sabe o que faz, porque faz e para quem faz. Daí a importância da fundamentação teórica de alunos e professores quanto ao uso e planejamento do Portfólio, conforme diz Villas Boas:¹⁶ “como forma de se evitar riscos quanto ao uso inadequado do mesmo”.

Pensar este consolidado por P. 07, P. 08 e P.09 e novamente lembrado, quando dizem:

¹⁶ Palestra.

O portfólio tem sido de enorme contribuição em processos avaliativos que objetivam o autoconhecimento e a construção progressiva e processual do sujeito aprendente. O professor precisa conhecer a estratégia, planejá-la de acordo com os objetivos e vivenciá-la de forma pactuada com os estudantes. (P. 07)

É um valioso instrumento de reflexão sobre a prática. O professor precisa cuidar para que o portfólio não se transforme em um instrumento de avaliação como outro qualquer, considerando-o apenas como uma coleção de documentos que serão pontuados, permitindo a transformação em uma nota. (P. 08)

O portfólio sendo um procedimento não convencional rompe com a avaliação tradicional apontando para a avaliação formativa cujo foco não está só no aluno, mas também no professor e na instituição, tendo assim um caráter abrangente. (P. 09)

Contudo, afirma P. 04:

O portfólio também pode ser usado em uma avaliação somativa, de decisões mais formais sobre o encaminhamento do aluno para outra série, curso, semestre etc. Com esse propósito, o portfólio permite uma visão global do aluno em todas as atividades e competências desenvolvidas ao longo do período avaliado.

Ao realizar a avaliação das atividades do Portfólio, P. 04 demonstra de uma forma mais detalhada os passos, os critérios de cada atividade e o conjunto de atividades que utiliza. Esse detalhamento de critérios foi encaminhado em documento, por e-mail, como complemento às questões respondidas:

1- Analisar a natureza das competências da área de conhecimento. Por exemplo: quando trabalho com áreas de educação geral, além do conhecimento dos conteúdos, destaco as capacidades de pensar que trabalharei no curso. Isso é fundamental, porque não dá para avaliar o que não se desenvolveu. Na educação superior, essas capacidades são as de codificar, decodificar, analisar, sintetizar, argumentar, criticar com fundamentos, etc. Digo aos alunos que o importante é argumentar, com conhecimento, baseados em autores que já estudaram esse assunto. Claro que valorizo a criação do aluno, mas ele tem de demonstrar que isso não surgiu do nada.

2- Desenvolvo o curso sempre lembrando as capacidades e escolhendo formas concretas de desenvolvimento com os educandos. Minhas atividades são sempre pautadas em resolução de problemas, estimulação de pensamentos convergentes e divergentes, tudo isso referenciado em bases teóricas de diversas abordagens. Mesmo sendo mais construtivista, não descarto a importância das outras abordagens. Creio que as pessoas devem ampliar seu campo mental para depois escolherem suas atitudes com significado e não por “moda” ou medo de “patrulhas ideológicas”.

3- Escolho antecipadamente alguns trabalhos que comporão o portfólio e que analisarei ao longo do curso. Tenho de escolher alguns, porque faço uma devolutiva de cada trabalho com observações qualitativas de como o aluno está se desenvolvendo. (Como trabalho com um número de até 20 alunos, isso é mais fácil). Quando pego classes numerosas faço uma amostragem de trabalhos por aluno. Como discuto e negocio com os alunos os critérios para cada trabalho, eles podem se autoavaliar, pois as referências avaliativas estão sempre dadas e nunca as mudo no processo, somente depois de negociá-las com os alunos.

4- Não dou nota em cada trabalho e depois tiro uma média. Faço a análise baseada em critérios (Criterion Referenced, ler Glaser e Heraldo Marelim Viana). Faço uma apreciação geral do aluno durante o curso e levo em conta atitudes que ele também demonstra que também deixo claras no início do curso. Sou a favor da frequência e isso é um aspecto que enfatizo.

Um exemplo de critérios que mostro aos alunos agora para a avaliação do portfólio como um conjunto de atividades.

Nesta perspectiva, eu diversifico os instrumentos de avaliação dentro do próprio portfólio (provas, pesquisas, trabalhos de estágio (quando existem) etc.)

Quando trabalho com educação profissional, sigo os mesmos passos, mas também enfatizo a relação entre a educação e o trabalho.

Segundo P. 04, os critérios de cada atividade e do conjunto de atividades pelos quais os alunos serão avaliados são os seguintes:

| Componentes do portfólio | Crítérios de avaliação | Indicadores de desempenho |
|---------------------------------|---|---|
| Síntese das aulas | Elaboração ordenada e clara de conceitos. | Descreve os conceitos com linguagem clara, compreensível. Apresenta conceitos descritos de forma coesa, com sequência lógica de ideias. |
| | Capacidade analítica. | Sintetiza os conceitos, destacando aspectos relevantes, procurando dar uma visão própria sobre eles, demonstrando ter feito um trabalho de análise. |
| Entrevista | Capacidade de argumentação. | Expõe ideias com argumentos sólidos, convincentes. |

| | | |
|---------|------------------------------|--|
| | Criatividade. | Indica aspectos inovadores nas perguntas que fará ao entrevistado. |
| Resenha | Capacidade de interpretação. | A resenha indica aspectos essenciais ao livro. A redação da resenha está clara e argumentada. |
| TOTAL | | |

Fonte: Quadro elaborado por P. 04

Esses critérios dentro da matriz construída por P. 04 enfocam dimensões que priorizam a organização formal do pensamento e da escrita, a capacidade analítica, argumentativa e interpretativa, assim como a criatividade. Dimensões pertinentes à reflexão crítica e criativa no sentido de permitir ao educando formas reveladoras e organizadoras do que se objetiva, do que se propõe em um trabalho pedagógico e, em especial, de como se avalia essa produção em uma nova disposição significativa de conhecimentos e habilidades.

Os critérios que assim se expressam, adaptáveis às atividades realizadas e construídas no coletivo, são sinalizadores de uma construção social coletiva negociada e de um pensar educacional em Portfólio onde o avaliar se integra, por seu potencial formativo, ao trabalho pedagógico.

Complementando o seu pensar, P. 04 destaca:

Contudo, esses instrumentos devem ser planejados cuidadosamente e algumas respostas devem ser buscadas pelos docentes: quais as finalidades da avaliação, o que se pretende analisar? Com que critérios? Que evidências serão buscadas? Que resultados secundários foram obtidos? Que dificuldades e sucessos os alunos irão demonstrar?

Considerando, pois, que capacidades podem ser desenvolvidas com o uso do portfólio, sintetizamos algumas delas:

Autorreflexão – O portfólio fomenta a construção da história da aprendizagem de uma pessoa, estimulando-a em seu relato do aprendido e daquilo que buscará aprender. O aluno é convidado a realizar uma avaliação sobre si mesmo e a desenvolver sua autonomia.

Assunção de responsabilidades e negociação – Na elaboração do portfólio, aluno e professor partilham responsabilidades, decidem o que nele deverá ser incluído, em que condições, com quais objetivos e com quais critérios. Incentiva, igualmente, uma avaliação ativa, negociada, dialógica e formativa. A ideia básica é a de que quando uma pessoa

participa e compreende os objetivos que deverão ser atingidos, ela se sente mais integrada e motivada para aprender.

Comunicação e argumentação – Considerando que o portfólio se constitui em um instrumento de comunicação e negociação entre aluno e professor, no desenvolvimento do trabalho pedagógico, podem ser favorecidas as capacidades de argumentação, de análise das formas de aprender, de maneiras de lidar com as diferenças. A comunicação pode ser melhorada na relação com o professor e entre o aluno e seus pares. Nessa perspectiva, os pareceres dos colegas devem ser incorporados aos portfólios, para serem debatidos, de modo que a negociação possa favorecer uma maior aproximação entre os alunos e possa promover o respeito mútuo por trabalho realizado de modo cooperativo. Os alunos podem acatar as sugestões de seus pares e aprimorar seus trabalhos, que são novamente avaliados.

Localização temporal e espacial – O registro diário ou pontual de atividades dá um sentido cronológico às anotações e permite a localização temporal do aluno seja na disciplina, no curso ou ao longo de sua formação. Essa localização espacial e temporal favorece certamente a organização das ideias.

Diante desse quadro promissor quanto ao uso do Portfólio como procedimento de avaliação da aprendizagem na educação superior brasileira, a formação de professores é fator que se destaca nas falas dos pesquisadores da Pedagogia Universitária entrevistados, assim como outras condições inerentes ao ato de educar.

As linhas de pesquisa desses pesquisadores, em Anexo VI, possibilitam verificar suas propostas de investigação e, dos núcleos de sentido de suas falas, destacar:

- *O Portfólio pode ser utilizado como instrumento de avaliação da aprendizagem na educação superior brasileira. Em geral, ocorrem experiências na área da educação. Professores de diferentes áreas, para utilizá-lo, precisam de uma boa dose de estímulos por parte da área educacional.* (P. 01)
- *O professor deve desenvolver uma atitude de parceria com os alunos que crie um clima de diálogo e de confiança no grupo (classe) e o aluno não se sinta ameaçado pela avaliação.* (P. 02)
- *O Portfólio responde a um conceito de ensinar e aprender; não pode ser uma panaceia ou uma forma instrumental somente. É preciso alterar a compreensão de conhecimento e valorizar a capacidade produtiva do estudante.* (P. 03)

- *Usar Portfólio exige algumas condições que não vejo avançar na educação: **formação de professores** (falta de interação entre teoria e prática), **tempo** para o professor além da aula, **responsabilidades realmente assumidas**, entre outras. Além disso, **o próprio aluno precisa ser preparado para essas novas formas de avaliação**. (P. 04)*
- *Acredito que o uso do portfólio ou de outras formas inovadoras de avaliação dependem muito de outra questão, que assim como a avaliação, também é problemática: **a formação de professores**. O portfólio, mesmo na área da pedagogia ou das licenciaturas, ainda é pouco utilizado. **Pensar no seu uso na educação superior brasileira exigiria pensar também a formação do professor de ensino superior de outras áreas, o que não é tão simples. Um professor sem formação pedagógica dificilmente usaria este instrumento, pois isto dependeria de uma nova forma de conceber o ensino e a avaliação**. (P. 05)*
- *Creio que possa ser usado em qualquer disciplina de qualquer área. Seria muito interessante que se fizessem **portfólios interdisciplinares**. Outra não é a razão de ser do portfólio senão a de **organizar o processo num produto pleno de significado**. São as vivências durante o processo de ensino que se corporificam numa peça o mais possível fidedigna do crescimento da pessoa. (P. 06)*
- *Como outras formas de avaliação, **esta estratégia exige conhecimento, planejamento adequado**, é mais viável se utilizada por grupo de docentes em currículo ou trabalho modular e **exige um contrato didático que envolva os estudantes**. (P. 07)*
- *Embora as limitações impostas pelas instituições de ensino em geral dificulte o planejamento de um processo de avaliação formativa, **no espaço da sala de aula o professor tem uma relativa autonomia, um pequeno espaço para experimentação**. Se ele tiver competência no campo da avaliação, certamente encontrará uma brecha para o uso de procedimentos qualitativos de avaliação da aprendizagem. (P. 08)*
- *O uso do Portfólio se constitui em uma **rica fonte de informação dimensionando a avaliação como mediadora, emancipatória, cidadã e participativa**. Sua construção pelo aluno **fornece evidências para avaliar sua aprendizagem permitindo um acompanhamento conjunto dele com o professor e sua participação ativa no processo**. (P. 09)*

Esses destaques realizados nos indicam alguns núcleos de sentidos comuns aos pesquisadores. Consideramos aqui como comuns o sentido da aplicabilidade e possibilidades da avaliação em Portfólio e o quanto se faz necessário romper com a racionalidade técnica que determina as ações e posturas acadêmicas. Nestas se destaca a importância da formação pedagógica do professor para uma nova concepção do ensino e da avaliação em novos paradigmas educacionais.

A postura e a formação dos professores em uma nova disponibilidade para o novo e para novos conceitos de ensinar e aprender requerem, conforme os pensares obtidos:

- Acreditar que o professor pode contribuir para que os alunos alcancem dos objetivos do curso e do componente curricular.
- Alterar a compreensão de conhecimento e valorizar a capacidade produtiva do estudante.
- Formar professores e demais profissionais considerando a interação entre teoria e prática.
- Proporcionar tempo remunerado, espaço pedagógico e encontros entre professores além da aula.

As experiências novas, realizadas na rede pública e privada, assim como as novas dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas e em produção a respeito do assunto, demonstram que a avaliação em Portfólio, por seu caráter formativo, avança no sentido de ultrapassar modismos que se desgastam com o tempo.

As falas densas dos professores e pesquisadores, obtidas no questionamento da avaliação no ensino universitário por meio de Portfólio, permitiram a construção de novos quadros reveladores quanto ao trabalho de avaliação da aprendizagem em Portfólio.

Pela complexidade do assunto e para maior clareza quanto ao exposto e às inferências obtidas, foram reunidas informações em um quadro cujo objetivo é mostrar o que pensam os professores entrevistados, tendo agora seus sentidos entremeados pelos sentidos e percepções dos pesquisadores. Essas considerações são relevantes à medida que colocam em destaque pontos fundamentais para uma proposta de avaliação voltada para a transformação e a emancipação, proporcionando uma visão mais significativa de seus critérios.

O Quadro 10 traz o pensar de Villas Boas, aqui denominada por P. A (Pesquisadora A), junto aos demais pesquisadores entrevistados, considerando que a autora, em momento diferenciado, concedeu seu pensar a respeito do assunto. O objetivo desse quadro é

entrecruzar as falas obtidas de professores e pesquisadores universitários, tendo por referencial a fala de entrevista de um professor para um pensamento equivalente de pelo menos um pesquisador, na proposição de mostrar que prática e teoria se entrelaçam no fazer complexo da avaliação em Portfólio.

Quadro 10: Portfólio – Critérios prioritários para a avaliação em Portfólio – professores e pesquisadores

| CRITÉRIOS PRIORITÁRIOS PARA A AVALIAÇÃO EM PORTFÓLIO | |
|---|---|
| Professores | Pesquisadores |
| Entrev. 01 | P. 05 |
| Baseados em dados objetivos; vinculação teoria e prática. | Objetivada; criteriosa; abrangente; com respeito às diferenças individuais. |
| Entrev. 02 | P. 07 |
| Organização; adequação; assiduidade. | A coerência citada e a visão de acompanhamento do projeto de ensino e do processo de aprendizagem como foco. |
| Entrev. 03 | P.05 |
| Objetivos da disciplina; teoria e prática. | Objetivada; criteriosa; abrangente; com respeito às diferenças individuais. |
| Entrev. 04 | P. 02 |
| Crescimento do aluno; conforme objetivos. | Avaliação em suas múltiplas dimensões; feedback do processo; professor com atitude de parceria. |
| Entrev. 05 | P. A |
| Aprendizagem contínua. | Nova filosofia de formação e uma nova filosofia de avaliação. |
| Entrev. 06 | P. A |
| Indícios de atendimento à proposta do componente curricular: Qual o ensino que pratico quando pratico o que ensino? | Indagar e indagar-se em um processo compartilhado e coletivo; nova filosofia de formação e uma nova filosofia de avaliação. |
| Entrev. 07 | P. 03 |
| Nós não caracterizamos como deve ser o Portfólio; existe uma intenção caracterizando como deve ser esta opção, uma memória de seu processo. | Avaliação que faz o aluno aprender: aprendizagem autônoma. |
| Entrev. 08 | P. 01 |
| Eu cobro conteúdo; organização do pensamento no sentido de expressar o que ele | Lidar com informações, transformá-las em conhecimentos |

| | |
|---|---|
| ganhou com aquele contato com o conteúdo teórico; comentários que vão além do conteúdo que nós temos; envolvimento do aluno com o conteúdo. | sólidos; mediação do professor. |
| Entrev. 09 | P. 08 |
| O que considero prioritário é o processo de reflexão, de reconstrução do aluno naquilo que a gente está trabalhando no semestre. | A serviço da aprendizagem, oportunizando autorreflexão na construção de um processo de metacognição. Quando oferece pistas alternativas de ação ao professor, oportunizando o realinhamento de seu percurso em relação à docência e, em função das dificuldades apresentadas pelos alunos, numa atitude de ajuda. |
| Entrev. 10 | P. 04 |
| Aplicação prática fundamentada em teoria; criatividade. | Princípios técnicos e éticos; planejados, objetivados, criteriosos, transparentes, dialogados: Desenvolvimento da autorresponsabilidade; melhoria da aprendizagem. |

Pode-se perceber, nesses dados obtidos, a lógica educativa fundamentada em uma perspectiva pedagógica que destaca os fundamentos básicos para uma avaliação formativa e autônoma. A coerência de pensar e agir dos professores, extraída das vivências de sala de aula e de fundamentação teórica, projeta possibilidades para um novo processo reflexivo e crítico a serviço da aprendizagem. São proposições de uma avaliação formativa, nas quais os critérios prioritários estabelecidos em diálogo estão a serviço de um novo aprender e avaliar.

É o avaliar e o aprender, para um projetar-se em possibilidades de proposições formativas voltadas para a autonomia, a inclusão e os direitos de cidadania. É o situar-se perante as novas exigências e concepções contemporâneas para agir diante das possibilidades existentes e, assim o fazendo, ousar na realização de novas práticas avaliativas, dentre as quais o Portfólio se destaca por suas características inclusivas expostas pelos professores e pesquisadores.

Sintetizando o novo pensar dos que propõem e praticam um ensino e uma avaliação formativa, criteriosa, fundamentada e registrada em Portfólio, podemos considerar que a elaboração de seus critérios de avaliação da aprendizagem tem a dupla vantagem de refinar procedimentos em avaliação e aprofundar seus alicerces na investigação e na ação pormenorizada de seus pilares.

Quando os educadores procuram a realização de novas práticas avaliativas e se posicionam frente a novos interesses sobre novas formas de avaliar, podem realmente se surpreender diante de resultados já obtidos, mesmo em contextos adversos.

Novas e recentes pesquisas que se tem realizado a respeito do assunto trazem para o debate novos questionamentos a respeito da avaliação da aprendizagem em Portfólio, que em suas múltiplas dimensões nos leva a refletir sobre suas inúmeras possibilidades de aplicação. Como diz P. 08,

Embora as limitações impostas pelas instituições de ensino em geral dificultem o planejamento de um processo de avaliação formativa, no espaço da sala de aula o professor tem uma relativa autonomia, um pequeno espaço para experimentação. Se ele tiver competência no campo da avaliação, certamente encontrará uma brecha para o uso de procedimentos qualitativos de avaliação da aprendizagem.

Essa relativa autonomia do professor revela-se quando este se faz presente em sala de aula e, com movimentos de transgressão quanto ao estabelecido, muda e inova em processos e práticas avaliativas.

A avaliação da aprendizagem atualmente tem se mostrado, no campo da Pedagogia Universitária e conforme percepções dos pesquisadores, com fortes traços característicos e inerentes ao ensino tradicional, e o exercício de sua prática tem ainda se revelado como um processo fatiado, problemático e como aferição de estoque baseado em memória. Nesse sentido, há muito a se fazer e ainda há muito a caminhar, “*Há muito discurso e muita prática conservadora*”, diz P. 06.

Por essa e outras considerações a respeito do assunto, a avaliação da aprendizagem tem se apresentado aos educadores “*Como um desafio, já que a mesma decorre da clareza que os docentes tenham de seus objetivos, da organização do conteúdo e da metodologia utilizada. Como não há domínio disto, a avaliação ou acompanhamento do processo fica comprometida*” (P. 07).

Segundo P. 09, a avaliação da aprendizagem ocupa lugar central no contexto da Pedagogia Universitária:

Creio que, mais do que nunca, hoje, a avaliação de um modo geral e da aprendizagem em geral ganha um lugar central da pedagogia universitária, quer pela própria importância de seu papel, quer pela implantação das políticas públicas de avaliação com destaque para o ensino superior.

De acordo com as experiências dos professores e dos pesquisadores, verificamos que se torna necessário, no trabalho com Portfólio, o estabelecimento de uma relação pedagógica reflexiva e ao mesmo tempo solidária, baseada em novas concepções de aprendizagem e de avaliação para a constituição de novos pilares da avaliação formativa.

Trata-se de um novo olhar e de posicionar-se perante as práticas educativas que trazem a marca da reflexão e da autoavaliação em um processo exigente e de múltiplas e constantes criações, recriações e ressignificações. Este processo dialógico e complexo demonstra formas de pensar a aprendizagem e a avaliação que podem ser melhor visualizadas no Quadro 11, a seguir.

Construída pelo extrato dos núcleos de sentido fornecidos pelos pesquisadores, dois grandes pilares são destacados para a avaliação realizada em Portfólio: as concepções de aprendizagem e as concepções de avaliação. É importante dizer que esses dois pilares não estão soltos. São pilares entrelaçados com fios de sustentação resultantes de experiência docente, de fundamentação teórica e de resultados positivos de pesquisas processadas no contexto universitário.

O ponto de equilíbrio desses pilares está no reconhecimento consensual de todos os pesquisadores de que para se aprender de forma diferente é preciso pensar de forma diferente, no sentido maior de envolver os diferentes alunos. Nessa perspectiva, é esta a avaliação formativa proposta em suas mensagens:

Quadro 11: Pilares da avaliação segundo pesquisadores

| PILARES DA AVALIAÇÃO EM PORTFÓLIO | | |
|---|----------------------|--|
| Concepções da Aprendizagem | Pesquisadores | Concepções da Avaliação |
| Processo reflexivo, formativo, emancipatório, contínuo, ético. | P. A | Ato ético por excelência. Beneficia todo tipo de aluno. Eixo do trabalho pedagógico. |
| Processo de formação mediado pelo professor. | P. 01 | Formativa, criativa e crítica: tomar decisões diante de resultados revelados. |
| Processo dialógico, contínuo, de parceria e confiança; com múltiplas dimensões. | P. 02 | Momentos de busca da melhor aprendizagem. |
| Processo de construção para a autonomia. | P. 03 | Fazer o aluno aprender. |
| Processo objetivado, autoavaliado e criterioso. | P. 04 | Avaliação dinâmica com princípios técnicos e éticos, imprimindo um caráter mobilizador à aprendizagem. |
| Processo reflexivo; individual, não comparativo, compartilhado com o | P. 05 | Fundamentada teoricamente e comprometida com os alunos: respeito às diferenças, ao |

| | | |
|--|-------|--|
| professor. | | ensino e à aprendizagem. |
| Processo de aprendizagem efetiva e de significados. | P. 06 | Corporificar com a mais possível fidedignidade o crescimento do aluno. |
| Objetivada em função da organização do conteúdo e da metodologia utilizada. | P. 07 | Processos que objetivam o autoconhecimento e a construção progressiva e processual do sujeito que aprende. |
| Processo de aprendizagem, tendo o aluno como foco principal, oportunizando sua autorreflexão na construção de um processo de metacognição. | P. 08 | Avaliação formativa: autonomia, procedimentos qualitativos de avaliação da aprendizagem. |
| Processo interativo, dialógico de promoção e emancipação individual e social. | P. 09 | Democrática: com dimensões ética, política, histórica. |

Sabemos que esses pilares por si sós não sustentariam a avaliação da aprendizagem em suas novas proposições e possibilidades sem haver outros pilares erguidos, constituídos, construídos e concretados em solo previamente sondado e adequado.

Em educação, onde as novas práticas educativas se realizam, as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação precisam estar devidamente solidificadas em terrenos adequados, em contextos universitários que se fundamentam teoricamente e que têm, ao inovar-se, a centralidade da aprendizagem e da avaliação em sua função social como proposta de trabalho e realização. Como forma de evitar riscos desnecessários quanto ao uso do Portfólio, temos que preparar o terreno, sondar sua estrutura e suas possibilidades. Conforme Villas Boas expôs em palestra,¹⁷ “o preparo da escola, dos professores e dos alunos é condição primordial para a inserção do Portfólio no contexto do trabalho e da disciplina”.

Daí a importância da atualização dos professores quanto à utilização de novas práticas pedagógicas. Professores que saibam avaliar em novos moldes e que tenham critérios de avaliação voltados para a cidadania e a autonomia do aluno; aluno que agora se vê como partícipe de sua própria construção, que tem uma consciência de si para si quando é levado a se construir em um determinado momento.

É por meio do reconhecimento de um plano dialógico, gestado no coletivo, conversado, discutido e refletido, realizado por interesses comuns e construído em um espaço

¹⁷ Palestra realizada pela Prof^a. Dra. Benigna M. F. Villas Boas em 17 de abril de 2009. Mais detalhes na nota de rodapé 1, página 2.

de humanização das práticas educativas que se poderá resgatar demandas objetivas, subjetivas e afetivas, no plano das singularidades locais.

De forma geral, a construção de novos horizontes para as práticas avaliativas criteriosas parte do princípio e do reconhecimento da inclusão de novas demandas de professores-pesquisadores (com novas concepções de aprender e avaliar), de gestores educacionais comprometidos com o pedagógico, de alunos que aceitam e aderem a uma nova cultura de avaliação e a uma nova política de inclusão social.

Como sugere a Entrev. 06:

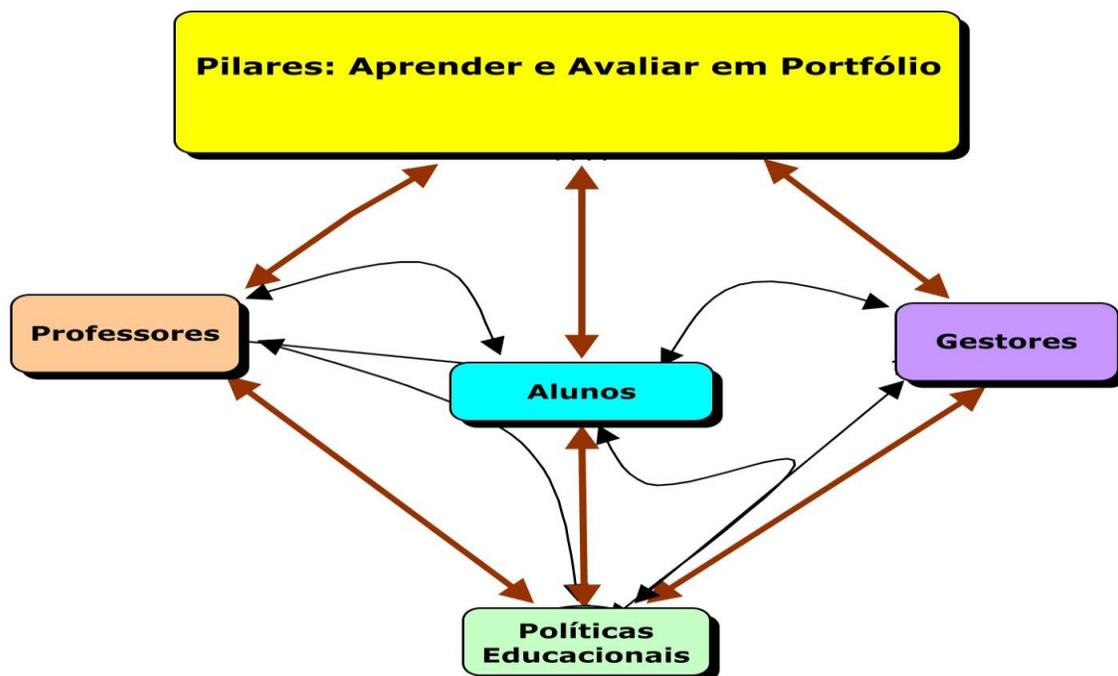
Acho que seria mais interessante se nós docentes da Universidade, da Faculdade de Educação, construíssemos um conjunto de práticas, de processo de avaliação que fossem pertinentes à solução de um determinado fazer profissional. Aí seriam outros “nós”. O “nó” constituído nestas três disciplinas é um “nó” muito pequeno em relação a todos os outros que eles viveram e vão viver ao longo do percurso.

Enquanto isso, o educador constrói, lembrando que este fazer precisa ter fundamentos precisos para erguer paredes sólidas, “Tijolo com tijolo num desenho mágico”, como canta Chico Buarque na música “Construção”. Parece ser da força silenciosa que começa a imperar nos meios acadêmicos, através dos que praticam ou aceitam praticar novas formas de avaliação, e que podemos esperar mudanças significativas em educação.

Afinal, o que temos em avaliação até agora não mais satisfaz professores e alunos. Estes professores e alunos são aqueles que não mais se contentam em avaliar nos moldes tradicionais de simples computação de notas. Aqui, neste novo pensar, não há a transmutação da pessoa do aluno em uma nota numérica, pois esta representa apenas um momento de seu saber, e não o saber total do aluno. Seu saber é processo, e como tal, denota tempo e construção pessoal interligados a múltiplos valores.

Nessa nova construção, quanto ao aprender e avaliar em Portfólio, podemos esquematizar, conforme segue, seus pilares de sustentação, interligados por valores políticos, éticos e sociais, na dialogicidade entre os seus múltiplos atores, na circularidade dos saberes e na lógica da solidariedade e produção do bem comum, pois, de forma isolada e descontextualizada, não há mudanças que possam romper as formas hegemônicas de ensinar e avaliar.

Ilustração 3: Pilares – Aprender e avaliar em Portfólio



Constatamos, das inferências realizadas quanto aos critérios em avaliação adotados em Portfólio, um conjunto de fatores e princípios pedagógicos, quais sejam: a contextualidade, a intencionalidade, a objetividade, a transparência, a coerência e a reflexividade, que nos dão, conforme a percepção dos professores e pesquisadores, o sentido do que, para que e como avaliar de maneira coerente, considerando os princípios democráticos e de autonomia.

Esses fatores se entrelaçam em dimensões técnicas, éticas, políticas e históricas possibilitando à avaliação da aprendizagem assumir novos diferenciais qualitativos, éticos, formativos, críticos e reflexivos, permitindo que todos os alunos sejam beneficiados de tal forma, que a avaliação passe a ser eixo do trabalho pedagógico, pilar de sustentação que objetiva o autoconhecimento e a construção progressiva e processual do sujeito que aprende.

A avaliação que se processa em Portfólio ressalta a importância de ser contextual à medida que se desenvolve voltada para os objetivos do curso, da disciplina, do aluno e do plano institucional. Como ação pedagógica, a avaliação integra pressupostos teóricos e finalidades da educação formal para transformar informações em conhecimentos e

conhecimentos em saberes. O saber não é fato isolado, pois não há saber produzido senão em uma “confrontação interpessoal”:

[...] a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que se co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber). (CHARLOT, 2000, p. 61)

Em pensar equivalente, a avaliação da aprendizagem não é fato isolado, pontual e de responsabilidade única do professor. Seus critérios são construídos no coletivo e em relação dialogal com todos os partícipes do processo; por isso, podem ser originais e específicos para cada contexto, sem a rigorosidade de seguir regras gerais, a não ser as que se voltam para a construção processual e dialógica da aprendizagem.

Sua marca diferenciadora como procedimento de avaliação formativa traz critérios objetivados, éticos, abrangentes, com respeito às diferenças individuais. É coerente com a fundamentação teórica, a prática pretendida e respeita o fundamentado, imprimindo neste uma reflexão crítica. Daí a autoavaliação nela inserida permitir o pensamento divergente, a reflexão crítica, a análise do construído em permanente mobilidade de se refazer e crescer.

A avaliação em Portfólio nesses moldes assenta-se em princípios e valores para uma cidadania ativa, tendo por destaque os que se voltam para o respeito às diferenças individuais, para a parceria, a liberdade de pensamento e expressão, para a negociação de decisões e o debate de ideias. Dessa forma, promove a aprendizagem e a autorresponsabilização, atitudes e capacidade de autogestão da aprendizagem permitindo a livre expressão e a intervenção no contexto educacional de forma pessoal, única e diferenciada.

A avaliação da aprendizagem assim realizada permite o desenvolvimento e a concretização de projetos educacionais através da aplicação prática fundamentada em teoria.

Como decorrência das falas obtidas de professores e pesquisadores e das ações por eles realizadas, consideramos ser o Portfólio um procedimento de avaliação coerente com os pressupostos e finalidades da avaliação formativa, emancipatória e democrática. A avaliação que se processa traz, em seu âmbito, o sentido de integrar e inter-relacionar todos os fatores citados de forma complementar, em uma nova visão de acompanhamento do projeto de ensino e do processo de aprendizagem, tendo por norte, na avaliação, a aprendizagem do aluno.

Esse novo avaliar afasta-se da avaliação tradicional, aproximando-se de uma abordagem inclusiva, em que a qualidade da avaliação se reflete na possibilidade de o aluno transformar-se em participante crítico e reflexivo, bem como produtor e protagonista de sua própria aprendizagem. Aprendizagem esta que se realiza em seu ritmo e em sua criatividade, e, como aliada aos objetivos do ensino, desmistifica uma avaliação até então temida por todos.

3.5 Entrecruzando as falas dos sujeitos da pesquisa no trabalho pedagógico: Avaliação e Portfólio segundo professores-pesquisadores

A análise dos dados nos sugere que contrariamente ao que se possa pensar, desenvolver uma reflexão sobre si mesmo não é tarefa fácil, ainda menos quando se trata de socializar dilemas, partilhar conflitos e incertezas com seus pares e um professor formador, no caso das mediações didáticas, ou escrever sobre a vida profissional sob a pressão do contexto institucional. Ambas as tarefas exigem daquele que narra uma seleção rigorosa dos fatos e bons argumentos para justificar as dificuldades, escolhas, tomadas de posição, (in)decisões... (PASSEGGI, [s.d.], p. 4)

Nas entrevistas realizadas com os professores e nos questionários respondidos pelos pesquisadores, realizamos a análise dos dados obtidos partindo do princípio que, em uma nova cultura de aprendizagem e, conseqüentemente, para uma nova postura no ensino superior frente a avaliações formativas e emancipadoras, é necessário o destaque das falas representativas desses sujeitos frente ao novo agir educacional, declarando o que concebem, entendem e realizam quanto à aprendizagem e à avaliação no campo da Pedagogia Universitária.

Nos diálogos estabelecidos com diferentes perfis de professores e pesquisadores e em diferentes contextos universitários, pudemos captar uma pluralidade substancial de pensamentos, sentidos e silêncios pedagógicos. O campo da pesquisa revela arquiteturas diferenciadas de avaliação baseadas em suas concepções de ensino e em suas práticas avaliativas.

Para os encontros pretendidos, as nossas falas tiveram que ser imbuídas de sentidos inerentes à pesquisa, repletas de intencionalidades. Nos diálogos estabelecidos, procurou-se a

marca individual do professor, para obter suas reflexões e concepções a respeito de seu trabalho pedagógico e o significado que tem a avaliação neste trabalho.

Nesse sentido, quando perguntados, em momentos distintos, quanto ao significado da avaliação no planejamento do processo de ensino-aprendizagem e como é percebida a questão da avaliação da aprendizagem no campo da Pedagogia Universitária, suas falas puderam então ser entendidas como falas organizadas, reveladoras de conhecimentos e, como tais, falas que foram aprofundadas na prática e nas teorias que as embasam.

Pela reflexão realizada a respeito do conhecimento quanto à avaliação e à organização dos processos de aprendizagem, professores-pesquisadores revelaram o trabalho realizado e o que pensam sobre esse mesmo trabalho, expressando aos seus limites possibilidades e potencialidades.

Nas entrevistas presenciais, foi observado inicialmente o posicionar-se dos professores frente às perguntas colocadas. Concentrados quanto ao assunto a ser relatado, para pensar e para refletir o próprio trabalho pedagógico executado, proporcionaram pensamentos talvez não antes revelados. Demonstraram a importância de reproduzir em suas falas um trabalho que tem se revelado diferenciado quanto ao que se faz em avaliação, assim como seus objetivos, sua representatividade e suas finalidades.

Extraímos de seus silêncios sons para captar o não ouvido até então. Palavras não ditas e agora registradas; e juntos, no falar e no ouvir, construímos uma parceria intensa para uma flexibilidade sobre avaliação da aprendizagem, pois à medida que os entrevistados se expressavam e relatavam o trabalho realizado era constituída a autoanálise do praticado.

Os resultados de nossas análises sobre dados empíricos coletados sinalizaram, pois, vozes experienciadas, narrativas que marcam um processo de desconstrução das representações que tem o professor de si mesmo e do processo de formação do educando.

O singular das reflexões iniciais obtidas são falas de identidades pessoais, tais como “*eu entendo*”, “*no meu plano*” (Entrev. 01), “*eu estou formando*” (Entrev. 02), “*eu vejo que a avaliação, ela tem que ter um leque de aberturas*” (Entrev. 10). O que não ocorre com a mesma intensidade nas demais entrevistas do Bloco A (Entrev. 03, Entrev. 04 e Entrev. 05), em que o trabalho pedagógico e a utilização do Portfólio como critério de avaliação é um trabalho de equipe de professores. As narrativas são produzidas na interação social com colegas, o professor formador e consigo mesmo. Assim, a palavra “eu”, que denota

experiência única e isolada, mas não descontextualizada ou sem sentido, é substituída por expressões como “a gente”, “nós”, onde há a partilha de expectativas de resultados, sem que, no entanto, a reflexão de cada um possa se fazer representar de modo próprio quanto ao seu fazer pedagógico. “A avaliação para o grupo...” (Entrev. 03), “A avaliação para nós” (Entrev. 04 e Entrev. 05), “Porque a gente acredita que é importante” (Entrev. 04), “A gente queria algo mais: fazer da avaliação o aprendizado do aluno” (Entrev. 03).

Segundo Prado e Soligo,

A narrativa supõe uma seqüência de acontecimentos, é um tipo de discurso que nos presenteia com a possibilidade de dar à luz o nosso desejo de os revelar. Podemos dizer que a narrativa comporta dois aspectos essenciais: uma seqüência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados. E o que é particularmente interessante são as muitas direções que comunicam as suas partes com o todo. Os acontecimentos narrados de uma história tomam do todo os seus significados. Porém, o todo narrado é algo que se constrói a partir das partes escolhidas. **Essa relação entre a narrativa e o que nela se revela faz com que suscite interpretações e não explicações** – não é o que explica que conta, mas o que a partir dela se pode interpretar. (2005, p. 3, grifo nosso)

Considerando, pois, o desejo de interpretar nas falas narrativas obtidas, e muitas já aclaradas, suas concepções de avaliação consideradas formativas, o destaque realizado desloca-se do sentido convencional de análise de produto para a relevância do declarado e no entendimento da avaliação da aprendizagem nas narrativas dos professores: “*avaliação como processo, sem o caráter nenhum de estar classificando, a não ser atribuindo uma nota para atender regimento. Um processo de investigação da aprendizagem do aluno*” (Entrev. 01), “*contínuo, no dia a dia*”, (Entrev. 02), não somente em dias combinados e que serve de referencial e de análise para o trabalho docente e discente. Nesse mesmo pensar, a avaliação serve de “*momento de aprendizagem e não momento de cobrança de nota, pois o que se espera é fazer da avaliação o aprendizado do aluno*” (Entrev. 03). Momento de avaliação para a “*evolução do aluno e de trabalho com os objetivos delineados*” (Entrev. 04) e de autoavaliação do trabalho docente: “*Será que estou atingindo o objetivo previsto para o que estou ensinando, para o que me proponho ensinar? Então o significado para mim é isto*” (Entrev. 05); “*porque a gente avalia também como é que a gente está desempenhando o nosso papel de professor*” (Entrev. 03); “*ela tem que enfatizar um todo maior onde não podemos trabalhar em uma única frente, uma única direção*” (Entrev. 10).

Na interpretação e nos sentidos das demais entrevistas realizadas e situadas no Bloco B, temos na Entrev. 06 a seguinte postura quanto à avaliação, em um contexto de disciplinas

de Prática de Ensino: “a minha organização do trabalho começa com as questões de avaliação em que elas são permanentemente relacionadas com os meus objetivos”. Ainda na explicitação do seu pensar sobre a avaliação, esclarece:

[...] eu proponho para o aluno que a Prática de Ensino vai construir um conjunto de oportunidades para eles refletirem sobre as concepções e sobre as consequências das ações que eles vão produzir e planejar na realização dos trabalhos pedagógicos da escola. (Entrev. 06)

Duas perguntas iniciais norteiam, esclarecem e organizam a aprendizagem e a avaliação do ponto de vista da Entrev. 06 no planejamento das disciplinas: “Qual o ensino que eu pratico quando eu ensino o que pratico? Como neste processo faremos a avaliação de responder estas perguntas?”.

É a proposta de um ensino que se declara reflexivo e de uma avaliação comprometida com a aprendizagem e o ensino, pois a “avaliação é para mim, da minha atuação e a avaliação é para ele, para a atuação dele”, ou seja, “o que ele agencia como sujeito do conhecimento e o que eu como professor que tenho a intenção de subsidiar as respostas dele para esta pergunta, o que eu proporciono para ele”.

Ainda esclarece a Entrev. 06, no propósito de dar sentido e valor à avaliação realizada:

[...] eu consigo delinear para o aluno um valor que a avaliação tem e que se constitui em nosso relacionamento de ensino para mim e de aprendizagem para ele, mas de ensino para ele porque ele vai procurar praticar o ensino que ele concebe, mas de aprendizagem para mim porque com esses dados do processo dele de ensinar é que eu posso aprender o que ensinar para ele.

Essas falas nos permitiram interpretar e sentir o educador que se revela quanto ao aprender e ensinar. É o rever-se do educador na avaliação, como momento de responsabilização, de novas possibilidades, de alterações de rumos, de mudanças de rotas na condução do ensino e proposições alternativas e formativas na aprendizagem.

Ressalta-se aqui a importância vislumbrada pelos entrevistados da articulação proposta no trabalho pedagógico, segundo Freitas, do diálogo, do par dialético a ser estabelecido entre objetivos-avaliação para o nortear do par conteúdo-método. É a concretude de um trabalho diferenciado para o educador que se realiza na aprendizagem do educando e que,

No componente curricular, é a gratificação de todo o trabalho, pois ali você vê realmente o aluno, por exemplo, nós temos alunos que começaram no estágio, na escola, que hoje é professor da escola, foi convidado para dar aula na escola.

Então isto é gratificante. Eu chego ao ápice, no apogeu, nossa, consegui... Mais um graças a Deus. (Entrev. 02)

A busca por procedimentos alternativos e de aprimoramento em avaliação ultrapassa o fazer técnico, operacional e instituído e é situada de forma muito presente pelos professores, pois, além da preocupação do aprimoramento, do procedimento da avaliação em si, do fazer bem feito, há nos diálogos obtidos o encontro da preocupação do professor em trabalhar também com a liberdade do aluno, no sentido de captar sua flexibilidade, criatividade e criticidade na sua construção da aprendizagem, conforme declaram: “*é todo o trabalho feito pelo aluno*” (Entrev. 02).

Quanto à criatividade, à flexibilidade e à criticidade do Portfólio do aluno, comenta a Entrev. 06 ser esse “*um trabalho único, original, é o seu Portifilho, ‘sua participação ativa e sua criatividade assim como o seu erro, em busca de uma reflexão intencional e primorosa para o aprender’*”.

Infere-se das entrevistas realizadas que há a preocupação dos professores em atender as normas institucionais quanto ao registro da avaliação da aprendizagem do aluno, mas a avaliação que se registra não é representativa do fazer educacional elaborado em momentos estanques, mas de um “*processo de avaliação*”, como diz a Entrev. 01.

Essa avaliação em Portfólio surge para alguns professores com a intenção de sair da visão tradicional do ensino acadêmico, elitista, para a construção do indivíduo cidadão, formador de opinião, reflexivo e crítico de si próprio e de sua profissão.

Afirma a Entrev. 07 em seu significado de aprendizagem e avaliação:

Qualquer atividade humana e atividade enquanto pessoa está envolvida em produzir-se e produzir a sua vida com o seu projeto de vida. Ela tem produções culturais ao longo de sua vida, produções simbólicas, produções de reações, são todas produções. Então esta atividade ao produzir-se e a produzir a vida acaba produzindo objetos culturais, então a avaliação é um elemento naturalmente inserido. Ela faz parte. Se existe este processo, existe necessariamente uma avaliação. Porque há necessidade que se tem no momento de produzir-se e produzir, de estar revendo o que foi feito e projetar o que deve ser feito. Isto complementa a própria pessoa na relação com os outros. Seria o momento interno da pessoa envolvida com a própria atividade. Então nessa concepção para o ensino, ensinar para mim é uma maneira de me produzir e produzir cultura. É uma atividade para mim. Então sendo uma atividade, a avaliação está inserida nela, senão essa atividade não tem movimento, não se produz, é apenas uma tarefa, é apenas um exercício, ela teria apenas uma constatação de significados externos, exigências de fora de eu produzir como indivíduo. Como profissional, como professora, eu estou sempre refazendo, revendo o que eu fiz, projetando mais adiante e no caso a disciplina, pois como docente é um complexo de atividades não é só a disciplina. É um complexo de atividades na qual eu insiro esta concepção de avaliação.

Verifica-se então que há na avaliação proposta em Portfólio, e segundo essa entrevista, uma atividade em movimento que se faz e se refaz na construção pessoal do aluno e do professor.

Como aliada de um trabalho em equipe de professores, a Entrev. 06 dimensiona o projeto educacional com momentos contextualizados de suas realizações individuais: “*Então qual é a dimensão do Portfólio para nós? Ele é uma coleção dos momentos importantes que cada aluno vive no contexto do projeto integrado dentro das três disciplinas que ele realiza*”.

Das inferências realizadas, destaca-se o compromisso ético de encaminhar seus alunos a outros professores com o objetivo de transmitir uma “*visão melhor*” de seu aprendizado (Entrev. 03). É a busca do aprimoramento pessoal e grupal, processo inerente à reflexão crítica do pensar, do agir e da compreensão integrada, no sentido de buscas que possam alterar dimensões pessoais, profissionais e relacionais, provocadoras de alterações no coletivo. Processo este que exige tempo, espaço, divulgação de novas experiências e reconhecimento de trabalho.

Expresso em Entrev. 01, temos o seguinte pensar:

Gostaria de acrescentar que deveria ter mais professores com conhecimento do que é um trabalho com Portfólio e deixar de ser menos burocrático ou ter mais tempo para estar trabalhando a avaliação. Se nós queremos que o aluno seja e tenha uma postura interdisciplinar, ele tem que ser formado interdisciplinar, porque senão ele tem uma formação, é preparado de uma certa forma e quando vai ao mercado de trabalho eles querem que sintam de outra forma. O mesmo acontece com a avaliação. Se o aluno não fosse desde os anos iniciais do ensino fundamental avaliado por notas ou conceitos, mas por fichas descritivas ou de uma outra forma que não se atribuísse nota, ele já teria internalizado o valor dos fundamentos de qualidade e não de quantidades.

Considerado como uma construção livre com ou sem roteiro pré-estabelecido, o Portfólio tem por marca a liberdade do educador na organização e expressão. É a marca de sua singularidade, afirma Sá-Chaves, pois, “*Não existe uma norma que padronize a sua elaboração, a não ser aquela que a faz depender da natureza específica de seus objetivos*” (SÁ-CHAVES, 2004, p. 23). Objetivos esses que se revelam no fazer e refazer de seus escritos e narrativas, no diálogo estabelecido entre professores e educandos, na reflexão contínua sobre a aprendizagem. Assim a avaliação formativa se constitui de forma processual, tornando-se parte integrante e importante do processo da formação cidadã.

Esclarece Villas Boas (2008a) os princípios norteadores do trabalho com Portfólio e dentre eles destaca a importância do conhecimento, por parte do educador, da fundamentação

teórica que envolve a avaliação formativa em Portfólio, de maneira a concebê-lo como “uma das possibilidades de criação da prática avaliativa comprometida com a formação do cidadão capaz de pensar e de tomar decisões” (p. 47).

Muito se fala a respeito do trabalho comprometido, sério e criterioso quanto à avaliação formativa. Perrenoud (1999a), sobre isso, afirma:

Não basta ser adepto da idéia de uma avaliação formativa. Um professor deve ainda ter os meios de *construir seu próprio sistema de observação, de interpretação e de intervenção* em função de sua concepção pessoa do ensino, dos objetivos, do contrato didático do trabalho escolar. Propor modelos de ação que exigiriam do agente a renúncia ao que ele é, ao que faz de boa vontade, ao que ele crê justo ou eficaz não pode levar a uma mudança duradoura das práticas; daí a importância, nessa problemática como em muitas outras, de investir na qualificação pedagógica dos professores. (p. 122)

Portanto, a avaliação formativa que pretenda contribuir para melhorar aprendizagens precisa considerar, na intervenção a ser realizada, os propósitos estabelecidos por professores e alunos para garantir a regulação das aprendizagens.

Considera também o autor que

Uma avaliação formativa digna deste nome não produz informações e verificações por simples espírito de sistema ou de equidade para fazer funcionar uma máquina avaliativa ou para tranquilizar quem quer que seja. Ela visa dar ao professor, nem mais nem menos, informações de que ele necessita para intervir eficazmente na regulação das aprendizagens dos alunos. (PERRENOUD, 1999a, p. 124)

Este pensar nos leva a considerar não só as indicações, as sugestões pedagógicas que afloram no cotidiano escolar, mas a considerar que mudanças metodológicas, de concepções quanto à sociedade, de educação e de universidades e da própria avaliação são determinantes para as práticas educativas.

A partir de quando eu soube o que era Portfólio, eu procurei assim, aperfeiçoar o que eu já vinha fazendo. Então após a leitura do Charles Hadji, ele me convenceu que a autoavaliação era a forma mais democrática de estarmos trabalhando e aí eu resolvi que eu não iria mais ter nenhum tipo de caráter autoritário, em atribuir uma nota, se não fosse num diálogo com o aluno e ele me explicando, o que é, porque ele colocou aquela informação e o que aquela informação tinha a ver. Também durante a avaliação formal, regida pelo regimento da Universidade, depois de cada uma, eu sento com o aluno e num diálogo nós atribuímos à nota que vai para o burocrático. (Entrev. 01)

Este deslocar do foco tradicional, que se expressa através de notas contabilizadas, gira agora, segundo a Entrev. 01, para o norte da aprendizagem significativa, e o Portfólio, como um dos instrumentos de avaliação formativa, revela um caráter sério, sistematizado, objetivado.

Esse caráter sério, sistematizado e objetivado é também afirmado nas entrevistas a seguir:

O Portfólio, acho que ele dá uma carga, um caráter mais assim... em relação à Instituição e à escola que recebe esses alunos, um caráter sério. É a satisfação de ver trabalho, de mostrar, já tem o concreto ali e também a sistematização. (Entrev. 02)

Uso o Portfólio também nas práticas. A vontade de poder ver realmente qual é o crescimento de nosso aluno. Eu preciso desenvolver algumas habilidades manuais, desenvolver uma parte cognitiva, ele precisa desenvolver lado de atitude. (Entrev. 03)

O Portfólio tem nos possibilitado compreender não só o percurso formativo que o aluno vive revelando a ele mesmo, nas próprias aprendizagens, mas ele também tem nos ensinado a partir do que vemos depositados em cada um dos Portfólios, nas análises que nós fazemos, ou seja, de uma avaliação do resultado final do nosso trabalho o quanto a gente precisa aprender algumas coisas e o quanto é necessário rever algumas coisas e o quanto é necessário insistir em outras. Nestas três dimensões: o que precisa ser revelado, o que pode ser mantido e o que pode ser aprofundado. Então o Portfólio tem nos mostrado isso. (Entrev. 06)

O que se infere das entrevistas, para a sistematização das práticas avaliativas em Portfólio, é que, para a observação e os registros dos avanços da aprendizagem dos alunos, não há regras fixas. Os professores entrevistados expõem a liberdade de registros, declarando que:

- *Ele é construído por unidades temáticas. Eu trabalho 4 ou 3 unidades temáticas no semestre e este aluno vai num processo-fólio catalogando o que ele tem. Ele tem liberdade para estar trocando as informações do processo-fólio ou dos saberes e dos conhecimentos que ele adquiriu. E ele pode no processo-fólio estar colocando o assunto em várias linguagens, não só na escrita. Ele pode, em um determinado momento, vamos supor, ele quer expressar o que ele acha da avaliação classificatória, somativa, então ele pode colocar o desenho que ele encontrou em uma revista e colocar a visão dele sobre o assunto. (Entrev. 01)*
- *Primeiro passo é a entrega do Boletim. O Boletim é como se fosse uma sequência de como apresentar e do que eles deverão fazer. Na primeira etapa a observação do ensino de ciências naturais. Na segunda etapa a regência no ensino de ciências, terceira etapa observação no ensino médio, quarta etapa regência no ensino médio. (Entrev. 02)*
- *A gente vai ao encontro dos objetivos da disciplina. Têm objetivos na parte teórica e quando chega no ensino clínico, tem também objetivos traçados. Buscando os objetivos da disciplina, a gente faz as adequações. (Entrev. 03)*

- *A gente tem solicitado toda a produção do aluno. Toda a avaliação que a gente faz tem sido arquivada em pastas. (Entrev. 04)*
- *Aqui é bem assim. Olha... é um diário. É um diário que vocês vão fazer diariamente. Por isto se chama diário. É desta forma. Você não entrega depois. Então não deixa uma semana, senão a gente se perde. Se é diário tem que fazer logo a seguir, senão você perde coisas importantes que você pode reexaminar, que a gente pode esclarecer, discutir, se desculpar muitas vezes. Então aqui a orientação é esta. (Entrev. 05)*
- *O Portfólio tem nos possibilitado compreender não só o percurso formativo que o aluno vive, revelando a ele mesmo, nas próprias aprendizagens, mas ele também tem nos ensinado a partir do que vemos depositado em cada um dos Portfólios, nas análises que nós fazemos, ou seja, de uma avaliação do resultado final do nosso trabalho o quanto a gente precisa aprender algumas coisas e o quanto é necessário rever algumas coisas e o quanto é necessário insistir em outras. Nestas três dimensões: o que precisa ser revelado, o que pode ser mantido e o que pode ser aprofundado. (Entrev. 06)*
- *O Portfólio atende muito mais a minha concepção de avaliação do que uma simples prova, ou apenas um seminário, porque no Portfólio o aluno pode colocar sua participação no seminário, acrescentar uma narrativa reflexiva. Eu sugiro que ele faça uma narrativa reflexiva sobre sua participação em aula, ele pode colocar tudo aquilo que ele acha produtivo, interessante e significativo para ele durante todo o processo da disciplina e pode colocar uma autoavaliação dele também. (Entrev. 07)*
- *Então o Portfólio me permite provocá-los para a organização do conteúdo trabalhado sem a cobrança da reprodução do que foi trabalhado, mas sim de um trabalho sobre o conteúdo para que ele possa se organizar mentalmente e perceber o quanto ele está avançando em termos de conhecimento da área da educação. (Entrev. 08)*
- *Comecei a ver o uso do instrumento Portfólio, na minha percepção de como eu estando trabalhando, ele compõe um conjunto de avaliação em si. Ele contribui: para o processo da reflexão da produção. (Entrev. 09)*
- *Encarando o Portfólio como um resgate, seria um trabalho que tem começo, meio e fim. Seria este o sentido. O Portfólio, na verdade vai traduzir e documentar algo que nesta trajetória, podemos ter um embasamento de coisas a serem corrigidas, refeitas, analisadas ou melhoradas. (Entrev. 10)*

Inferese, das percepções obtidas, que a construção diferenciada do Portfólio revelada é processada conforme a experiência do professor e seu objetivo educacional; e de forma geral, seu registro é realizado em pastas ou caixas como processo geral, onde as produções são arquivadas, podendo ser substituídas ou não, conforme os avanços dos saberes e dos conhecimentos adquiridos e conforme as orientações recebidas.

A criatividade e a liberdade de pensar do aluno revelam-se, segundo os sujeitos da pesquisa, no registro de suas produções, podendo ser expressas em várias linguagens, como formas diferenciadas de aprender, como, por exemplo, desenho, poesias, artigos, fotos, CD, filmes e demais proposições reveladoras de seu pensar. Assim se mostra a construção livre do Portfólio orientada por um professor que se propõe fazer uma avaliação formativa, processual e dialógica.

A construção do Portfólio como um Diário de Campo, como forma inovadora dos registros de práticas educativas, surgiu em um grupo de educadores (Entrev. 03, 04 e 05), por meio da realização de capacitações pedagógicas sobre avaliação que despertaram a curiosidade e a investigação complementada por leituras e relatos para a sua fundamentação teórica.

A decisão de seu uso em um determinado componente curricular foi de planejamento e de replanejamento quanto à nova experiência educativa. Pode-se dizer, então, ser esta uma produção diária de educandos e educadores que refletem sobre o seu fazer, pois *“Se é diário tem que fazer logo, a seguir, senão você perde coisas importantes que você pode reexaminar, que a gente pode esclarecer, discutir, se desculpar muitas vezes”* (Entrev. 05).

Nesse processo, além do registro das subjetividades inerentes ao caminho percorrido, operam-se os registros de alcance de propósitos e objetivos definidos, para a orientação da aprendizagem e a reorientação do planejamento.

Em uma das entrevistas, foi feito o destaque de que

O Portfólio tem que estar associado a algumas concepções progressistas, mais críticas da aprendizagem. Porque aí se a concepção de aprendizagem é mais progressista e crítica a avaliação está dentro de uma concepção formativa, em que a avaliação é um processo que orienta a aprendizagem do aluno, mas orienta o processo de ensino de seus professores... a professora Idália... vê o Portfólio como um momento em que ela reorienta o próprio processo de planejamento dela e potencializa marcas, potencialidades do sujeito aprender. (Entrev. 06)

Dessa forma, o Portfólio como instrumento de avaliação da aprendizagem é potencializador para uma compreensão e interpretação de processo de ensino e aprendizagem. De uma forma diferenciada, novas concepções de aprendizagem e avaliação podem aprimorar a formação dos sujeitos envolvidos.

“O que mais tenho aprendido com Portfólio, eu professor, é o olhar, ver, o que isso eu preciso aprimorar no meu processo de trabalho, isso eu não posso mais fazer, porque tem coisas que aparecem no Portfólio que você nem imagina que apareceria” (Entrev. 06). Nesse relato, a Entrev. 06 nos indica a possibilidade de o Portfólio romper com o silenciamento do aluno, dando-lhe vez e voz. As vozes dos alunos sobre seus sentimentos e roteiros de aprendizagem trazem, inclusive, as marcas de como os professores trabalham, revelam sentidos e significados da avaliação da aprendizagem.

3.6 Da importância da clareza do acordo para com os alunos na elaboração dos critérios de avaliação

Segundo Perrenoud (2002b):

Nenhum profissional pode apresentar sua prática como um material em estado bruto, porque não consegue descrever pura e simplesmente o que faz sem propor uma interpretação e porque há desafios pessoais muito importantes em um grupo de análise das práticas. Cada um “conta” sua prática em função da interpretação que deseja, talvez de forma consciente, induzir; já que de forma consciente pretende-se controlar a representação dela que é construída pelo mediador e pelos outros membros do grupo. (p. 131)

Os critérios de avaliação do Portfólio são, segundo as inferências, construídos pelos professores já no dia do acordo pedagógico, dentro da unidade temática, conforme o estabelecido e com fundamentação teórica, possibilitando a criatividade do aluno na realização das práticas pedagógicas com o uso de diferentes linguagens.

Ressalta Villas Boas (2008a), sobre essas construções de critérios de avaliação em Portfólio, feitas no coletivo, que:

Se os alunos aprendem, desde cedo, a participar da formulação de critérios de avaliação do portfólio que atendam aos objetivos pedagógicos da escola e aos objetivos educacionais mais amplos, ganharão para toda a vida a capacidade da autoavaliação. (p. 53)

Para seu registro e sua comprovação, no sentido de não ser uma “*criação do aluno, enganosa*” (Entrev. 06), utilizam-se diferentes formas de documentação (fotos, filmagens, gravações, gravuras, desenhos, poesias), inclusive a declaração “*formal da aplicação teoria e prática realizada em outros ambientes institucionais*” (Entrev. 02). É o fazer criterioso, elaborado, fundamentado, é “*a vinculação teoria e prática*”, conforme afirma a Entrev. 01.

Ao avaliar o Portfólio, de outro ponto de vista não menos formador e reflexivo, a Entrev. 02 destaca o compromisso do aluno com as regras institucionais já estabelecidas, sua frequência e a realização de atividades previstas, assim como o seu prazo de entrega.

É um avaliar também de compromisso ético assumido entre o fazer bem e o avaliar do professor conforme o acordado e dialogado. É um avaliar conforme os pontos positivos e os pontos negativos naquela disciplina na tentativa de “*construir um modelo melhor, uma coisa melhor*”, conforme afirmação da Entrev. 03.

São critérios construídos no planejamento, com a participação dos docentes e baseados “*numa avaliação que a gente faz ao final da disciplina*”, porque “*o aluno também faz uma avaliação da disciplina*” (Entrev. 03).

São avaliações “*conversadas*”, feitas em “*reuniões com os docentes da disciplina e os critérios estabelecidos*” para “*um comum acordo*” (Entrev. 04). Acordo comum, esse realizado, para a clareza das reais possibilidades e aprendizagens do alunado e do objetivo a disciplina, que, juntos pensados, geram

[...] conhecimento sobre a prática profissional, sobre como tratar as perguntas provocadas pelo cotidiano, sobre como buscar embasamento para as reflexões, sobre como organizar os registros do trabalho e das reflexões, sobre como viabilizar a socialização do que se julga mais relevante para outros profissionais, sobre como ser autor e protagonista do próprio projeto de formação permanente. E gera conhecimento sobre a produção do conhecimento (PRADO; SOLIGO, 2008, p. 26)

Segundo a Entrev. 03, existe na instituição em que trabalha um instrumento de avaliação, já construído há alguns anos, que “*todo o ano a gente se reúne para rediscuti-lo*”, considerando a mudança do “*perfil de quem chega para a disciplina, tanto docente como o alunado*”. Essa análise efetuada pelos professores, no seu ambiente de trabalho e na visão docente, está na proposição de se atingir uma determinada competência profissional, pois se constata “*distorções em relação ao desempenho de como o aluno chega lá, que retorno que eles nos dão*” (Entrev. 03).

O professor se confunde e quer cobrar do aluno no começo, aquilo que ele só deveria cobrar mais lá no fim. Por isso estamos fazendo sempre reuniões. Os

problemas gerais dos discentes são repassados para que todos tenham melhor visão docente. (Entrev. 04)

Como críticos reflexivos de seu trabalho, os docentes consideram que esses critérios de avaliação observados na prática, que são sempre repensados e discutidos em reuniões, sejam disponibilizados de forma escrita e em ata de reuniões pedagógicas para se estabelecer um consenso. Esses critérios discutidos no coletivo de professores poderiam ser um referencial reflexivo de trabalho, junto a professores e alunos, quanto ao que se pensa e se faz em termos de avaliação, agregando novas teorias e novos procedimentos avaliativos.

E no que consiste um bom trabalho de avaliação da aprendizagem universitária?

Quais são os seus critérios, seus objetivos, seus aspectos relevantes? O que dizem e o que revelam as pesquisas atuais no contexto da Pedagogia Universitária?

Nas entrevistas com os pesquisadores, encontramos pensares densos e também diferenciados quanto à avaliação universitária. Quando perguntado sobre o que reflete um bom trabalho de avaliação da aprendizagem universitária, P. 01 esclarece que os resultados pretendidos se referem à organização e à transformação de informações em conhecimento:

O que reflete um bom trabalho de avaliação da aprendizagem universitária é a capacidade dos alunos, cada vez mais crescente, de lidar com informações, transformá-las em conhecimentos sólidos e estar preparado para lidar com problemas de sua profissão, tudo isso mediado pelo professor que se coloca, com suas estratégias de ensinar e de avaliar, entre os objetivos a alcançar e os resultados que vão sendo alcançados. Enquanto não se garantir minimamente os desempenhos necessários, não se deveria promover os alunos para irem adiante, carregando lacunas em sua formação. (P. 01)

Afirma P. 02 que um bom trabalho de avaliação da aprendizagem universitária deve envolver vários aspectos, em suas múltiplas dimensões, e destaca:

- *Avaliar o processo de aprendizagem em suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, de habilidades e de atitudes/valores.*
- *Entender e praticar a avaliação como informação (feed back) contínua que acompanhe todo o processo de aprendizagem e não apenas em alguns momentos, com a perspectiva de incentivar e motivar o aluno para aprender durante o tempo de aula, e não apenas “para tirar uma nota numa prova ou num trabalho”.*
- *O professor deve desenvolver uma atitude de parceria com os alunos que crie um clima de diálogo e de confiança no grupo (classe) e o aluno não se sinta ameaçado pela avaliação.*
- *A avaliação deverá se realizar com relação aos diversos elementos integrantes do processo de aprendizagem: desempenho do aluno, desempenho do professor e adequação do programa.*
- *Os momentos avaliativos não sejam de tensão, mas de busca em conjunto de melhor aprendizagem.*

- *Uso de diferentes técnicas avaliativas que permitam alunos e professor obterem informações sobre a consecução das diversas dimensões da aprendizagem planejadas e favoreçam o diálogo entre alunos e professor.*
- *Registro e documentação das atividades realizadas com as avaliações próprias que permitam um diálogo bem concreto com o aluno visando sua aprendizagem durante o tempo das aulas, seja corrigindo o que não tenha aprendido, seja aperfeiçoando e ampliando sua aprendizagem.*

Para esse pesquisador, “A nota ou conceito atribuído deveria representar o que se aprendeu durante o processo de aprendizagem e não apenas os acertos ou erros em atividades únicas nas avaliações institucionais, sem nenhuma possibilidade de aprender através delas” (P. 02).

Preocupado com o aprender, sendo esta a razão do ensino e da aprendizagem, P. 03 afirma:

A boa avaliação é aquela que também faz o aluno aprender. Decorre de boas propostas de atividades e instrumentos e do aproveitamento que se faz dos dados obtidos. A avaliação tem de ter consequência, ajudar o aluno a conduzir seu processo de aprendizagem da forma mais autônoma possível.

De forma geral, o que se pretende, segundo os pesquisadores, é a transparência criteriosa da avaliação para que a mesma deixe de ser obscura para alunos e professores e passe a ser uma avaliação, a mais fiel possível, dos avanços do conhecimento do aluno. Essa transparência é mais do que um fazer teórico e técnico. É o avaliar como ato ético, destacado por P. 04:

Um bom trabalho na avaliação da aprendizagem universitária deveria levar em conta não apenas os aspectos técnicos, mas os princípios éticos da avaliação. Um dos cuidados técnicos é zelar pela diversidade de instrumentos e técnicas de avaliação. Claro que uma prova escrita pode oferecer informações importantes para a análise e interpretação dos resultados, contudo, não se pode esquecer que um só instrumento não dá conta de uma avaliação mais global do educando. Mapas conceituais, análises de casos, provas, protocolos, observação, entrevistas são possibilidades para uma melhor coleta de informações sobre o aluno. Contudo, esses instrumentos devem ser planejados cuidadosamente e algumas respostas devem ser buscadas pelos docentes: quais as finalidades da avaliação, o que se pretende analisar? Com que critérios? Que evidências serão buscadas? Que resultados secundários foram obtidos? Que dificuldades e sucessos os alunos irão demonstrar? No tocante aos princípios éticos, creio que deveria se pensar na transparência expressa na possibilidade de acesso dos alunos aos critérios, indicadores e resultados de avaliação, abertura ao diálogo e negociação, desenvolvimento de autorresponsabilidade e, principalmente, uso da avaliação para melhoria e não apenas como requisito administrativo.

É a avaliação criteriosa, diversificada e abrangente citada por P. 04 a também ressaltada por P. 05. Nessa avaliação, formas diversificadas e abrangentes, dentre as quais se

inclui a autoavaliação, devem possibilitar que alunos com diferentes características possam se manifestar, como diz P. 05:

Creio que um bom trabalho de avaliação da aprendizagem na universidade deva levar em consideração primeiramente os objetivos da educação, do curso, da disciplina e dos conteúdos avaliados e os critérios previamente estabelecidos com os alunos. Deve também procurar formas diversificadas e abrangentes de avaliar que deem oportunidade a alunos com características diferentes se manifestarem. A autoavaliação também deve ser considerada.

Conforme P. 06, a avaliação só tem sentido e significado quando resulta em aprendizagem e, neste processo, há de se observar como os alunos se posicionam frente ao saber: “*A aprendizagem efetiva dos alunos. E sua felicidade. Se os alunos não aprendem e estão taciturnos com relação ao ensino é porque geralmente o processo todo, no qual se insere a avaliação, está deformado*”.

Um bom trabalho de avaliação universitária, segundo as percepções de P. 07, tem se revelado “*Como um desafio, já que a mesma decorre da clareza que os docentes tenham de seus objetivos, da organização do conteúdo e da metodologia utilizada. Como não há domínio disto, a avaliação, ou acompanhamento, do processo fica comprometida*”. Torna-se necessário, segundo P. 07, ter coerência conforme o exposto e a visão de acompanhamento do projeto de ensino e do processo de aprendizagem como foco.

Complementam as ideias anteriores os posicionamentos de P. 08 e P. 09 quando afirmam que a boa avaliação não existe por si só. Ela só tem sentido:

Quando ela está a serviço da aprendizagem, tendo o aluno como foco principal, oportunizando sua autorreflexão na construção de um processo de metacognição. Quando oferece pistas alternativas de ação ao professor, oportunizando o realinhamento de seu percurso em relação à docência e, em função das dificuldades apresentadas pelos alunos, numa atitude de ajuda. (P. 08)

Um bom trabalho da avaliação da aprendizagem universitária se destaca quando questões básicas são respondidas, tais como: para que avaliar; para avaliar; por que avaliar; a quem beneficia a avaliação; o que avaliar; quem define a avaliação; quando se avalia; etc. Dentre os aspectos relevantes avaliativos, ênfase que a avaliação tem sentido quando se articula com o projeto pedagógico da escola, quando ela é democrática, caracterizada por um processo interativo, dialógico de promoção e emancipação individual e social sem esquecer as dimensões, ética, política, histórica da avaliação da aprendizagem formativa e somativa. (P. 09)

Contrapondo-se à avaliação estática, e segundo P. 04, o “*portfólio é instrumento para uma avaliação dinâmica, pois imprime um caráter mobilizador à aprendizagem*”. Essa pesquisadora considera a avaliação dinâmica como uma alternativa para a avaliação estática, pois “*nela há uma profunda interação entre o professor e o aluno*”.

Na avaliação estática, ainda segundo a pesquisadora, “o professor apresenta várias tarefas para o educando e registra os resultados de seus desempenhos. A interação entre o professor e o aluno não ocorre” (P. 04). Uma vez que a busca se atém aos processos de pensar, a avaliação dinâmica tem potencial para revelar informações importantes sobre as estratégias e processos de aprendizagem individuais e, portanto, oferecer sugestões potencialmente úteis para a melhoria do ensino.

Ainda segundo P. 04,

A avaliação dinâmica ganha “ares” de uma investigação-ação. Nessa perspectiva, procura-se entender o ensino e a aprendizagem como componentes de um processo contínuo, em espiral, de ação-observação-reflexão – nova ação, evitando a mecanização das ações avaliativas. A intenção principal é fazer com que esse movimento seja formador, aumente a probabilidade de que maior número de estudantes aprenda, pela intervenção adequada tanto em termos de tempo, como de estratégia de melhoria. Sabemos que, quase sempre, as novas oportunidades de avaliação, depois de uma prova mal-sucedida, é a aplicação de uma nova prova, sem que nada tenha ocorrido para minimizar os problemas encontrados pelos alunos. Ao contrário, se esse movimento espiral unisse, numa ação conjunta, o professor e o aluno, talvez se reforçasse a ideia de que ambos são partícipes do mesmo processo, apesar de terem papéis diferentes.

O Portfólio, nessa avaliação dinâmica, e por ser uma construção do aluno, mesmo com regras escritas e/ou impostas pelo educador, não deixa de ser revelador da criatividade do educando. Daí ser o registro e a condução processual destes conhecimentos uma forma diferenciada que se estabelece nas instituições, a partir de critérios básicos estabelecidos e acordados entre professor e aluno.

Partindo da sensibilização dos alunos para o trabalho com Portfólio, de esclarecimentos a respeito de sua construção e objetivos e da elaboração de um relatório descritivo dos avanços do estudante rumo à apropriação do conhecimento, são obtidas, pela vinculação da prática com a teoria anterior, inovações que possam ser acrescentadas às técnicas, com interferências pedagógicas e com seus relatos orais ou escritos. Torna-se uma reflexão compartilhada, uma pesquisa efetuada para mudança de comportamento, de aprendizagem e de avaliação. São os passos dados em fase de experimentação e mesmo de adaptação em avaliação para a realização de possibilidades concretas em avaliação.

O Portfólio, como um dos instrumentos de avaliação formativa, ultrapassa a conceituação de apenas registro de documentos, recomendação sempre presente em textos ou nos resultados obtidos, de nota numérica ou conceitual para ser um documento de sentidos e produção de conhecimentos, construídos ao longo de um processo educacional. Vincula

teoria e prática e, como tal, possibilita o acompanhar do crescimento do aluno, baseado em dados objetivos que se convertem, em momentos de observação e reflexão, por todos os envolvidos no processo educacional.

Esse avaliar consubstanciado por critérios, com registros de teoria e práticas educativas, de sentimentos e atitudes, de elaboração de procedimentos que transformam informações em saberes, permitem ao educador ver o alavancar de seu crescimento e do crescimento do aluno. O Portfólio torna-se, assim, procedimento de avaliação contínua e de autoavaliação por parte de alunos e professores. São dados de avaliação repensados no cotidiano acadêmico. A avaliação deixa de ser um mero registro formal para atender normas institucionais.

Por ser uma produção livre por parte dos alunos, única e especial, representativa de suas individualidades, esta se consolida quando o professor também se reflete e avalia de forma permanente seus procedimentos de ensino e de avaliação. São momentos éticos de compromisso e respeito ao aluno.

Daí ser considerado importante, neste instrumento de avaliação, o respeito às produções livres de cada aluno; livres, mas fundamentadas, refletidas e responsáveis. O acompanhar de perto, constante e presencial de suas realizações pelo professor, torna-se relevante dentro de seus critérios de avaliação para o fazer competente e responsável de todos: alunos e professores.

Relembrem os pesquisadores, conforme as inferências obtidas, que as possibilidades de uso do Portfólio, como instrumento de avaliação da aprendizagem na educação superior brasileira, requer alguns cuidados:

- *Acredito que o professor que o utiliza **deve acreditar em seu potencial formativo, conhecer muito bem suas características, para colocá-las em prática, deve ter tempo para os retornos constantes das atividades dos alunos, assim como eleger atividades que garantam o aprendizado relativo aos objetivos desejados. Tudo isso requer tempo. Requer disponibilidade para o novo, requer acreditar que o professor pode contribuir para o alcance dos objetivos pelos alunos. Penso que seja uma prática muito mais relacionada com a área pedagógica que com as áreas técnicas, de um modo geral.** (P. 01)*

- *Alguns cuidados importantes: **analisar os dados registrados e não apenas contabilizá-los; transparência nas anotações, convidando inclusive os alunos a montarem seus portfólios para com esses dados dialogarem com o professor tendo em vista sua aprendizagem.*** (P. 02)
- *Sou entusiasmada com a técnica, mas **ela responde a um conceito de ensinar e aprender; não pode ser uma panaceia ou uma forma instrumental somente. É preciso alterar a compreensão de conhecimento e valorizar a capacidade produtiva do estudante.** Mas acredito na sua possibilidade, e hoje a informática também ajuda a trabalhar na virtualidade, se assim se desejar.* (P. 03)
- *Acontece que usar o portfólio ou qualquer instrumento bem elaborado de avaliação exige algumas condições que não vejo avançar na educação: **formação de professores** (falta de interação entre teoria e prática), **tempo para o professor** além da aula, responsabilidades realmente assumidas, entre outras. Além disso, **o próprio aluno precisa ser preparado para essas novas formas de avaliação.*** (P. 04)
- *Acredito que o Portfólio, assim como outras formas diferenciadas de avaliação, pode contribuir com o bom ensino universitário. Para isto, **é preciso que o professor conheça bem esta forma de avaliação e também que haja um “preparo” inicial para que o aluno aceite e assuma a parcela de responsabilidade que lhe cabe nesta atividade.** Creio que as possibilidades de desenvolver um trabalho avaliativo de qualidade sejam muitas, mas tudo depende da forma de conduzir o processo. **As limitações,** creio eu, **estão na esfera do estabelecimento de objetivos e critérios a respeito do tipo de trabalho que se quer desenvolver e na adesão comprometida do aluno,** pois há um grau de subjetividade muito grande envolvido. (P. 05)*
- ***O professor há de ser especial: sensível** para entender o aluno e jamais compará-lo com os demais. **Especial** também para organizar o ensino de tal maneira que o que for solicitado terá importância para a vida do aluno.* (P. 06)
- *Como outras formas de avaliação, **esta estratégia exige conhecimento, planejamento adequado,** é mais viável se utilizada por grupo de docentes em currículo ou trabalho modular e **exige um contrato didático que envolva os estudantes.*** (P. 07)
- *O professor precisa cuidar para que o portfólio não se transforme em um instrumento de avaliação como outro qualquer, considerando-o apenas como uma coleção de*

documentos que serão pontuados, permitindo a transformação em uma nota. Toda avaliação necessita de várias fontes e só o uso do portfólio será uma limitação no processo de avaliação. (P. 08)

- ***O Portfólio sendo um procedimento não convencional rompe com a avaliação tradicional apontando para a avaliação formativa cujo foco não está só no aluno, mas também no professor e na instituição, tendo assim um caráter abrangente. (P. 09)***

Fazendo-se uma análise criteriosa dessas falas, observamos que o Portfólio, como todo bom instrumento de avaliação, é processo que requer cuidados e, como tal, a intervenção do professor é condição *sine qua non* para o alavancar de situações positivas em educação. Nesse sentido, tendo a pesquisa nos revelado situações exigentes para a aplicação de novas práticas avaliativas, e na concordância do professor como um profissional “*especial e sensível*”, conforme nos indica P. 06, pergunta-se:

Qual é o perfil desse profissional que, atuando no contexto do ensino superior, faz de sua prática pedagógica uma prática reflexiva a ponto de envolver alunos em um procedimento diferenciador de avaliação como o Portfólio?

Extraímos das percepções dos pesquisadores a importância da presença atuante do professor, que nesse processo formativo é mola mestra desse fazer, para elaborar em quadro uma síntese de sua importância no processo educacional. Frente à compreensão da importância do professor no trabalho docente inovador, assim se posicionam os pesquisadores quanto à sua atuação e importância:

Quadro 12: Pesquisadores – A importância do professor

| Pesq. | A Importância do Professor |
|--------------|---|
| P.01 | Contribui para o alcance dos objetivos. |
| P. 02 | Dialoga com os alunos tendo em vista sua aprendizagem. |
| P.03 | Traz novas concepções para o ensinar e para o aprender. |
| P.04 | Mobiliza a aprendizagem dos alunos. |
| P.05 | Conduz o processo de aprendizagem. |
| P.06 | Especial, sensível para entender o aluno e jamais compará-lo com os demais. |

| | |
|--------------|---|
| P. 07 | Contribui em processos que objetivam o autoconhecimento e a construção progressiva e processual do sujeito aprendente. |
| P.08 | Cuida para que o portfólio não se transforme em um instrumento de avaliação como outro qualquer, considerando-o apenas como uma coleção de documentos que serão pontuados, permitindo a transformação em uma nota. |
| P.09 | Articula a avaliação com o Projeto Pedagógico da escola, através de um processo interativo, dialógico de promoção e emancipação individual e social sem esquecer as dimensões ética, política, histórica da avaliação da aprendizagem formativa e somativa. |

Assim, segundo os pesquisadores e conforme inferência de suas percepções citadas, é possível considerar que o professor “*sensível e especial*” (P. 06) é o profissional formador, cuidador, mobilizador da aprendizagem, que sabe se olhar e olhar para o outro no sentido de, ao se olhar, ter clareza do que sabe, do que precisa buscar para sua teoria e prática, assim como do contexto onde está inserido. É o profissional que quer avançar de forma competente, acreditando no material formativo que utiliza e, ao mesmo tempo, olhando para o outro, dialoga, conduz, articula, cuida e contribui, conforme P. 07, “*em processos que objetivam o autoconhecimento e a construção progressiva e processual do sujeito aprendente*”. Como tal, e na condução de seu fazer, cuida e articula procedimentos que ultrapassam a sala de aula, pensando a escola como um todo e, assim o fazendo, torna-se

Articulador da avaliação com o Projeto Pedagógico da escola, através de um processo interativo, dialógico de promoção e emancipação individual e social sem esquecer as dimensões, ética, política, histórica da avaliação da aprendizagem formativa e somativa. (P. 09)

De forma geral, este é o entender também de Villas Boas (em entrevista) e Sá-Chaves (2004); quando perguntadas sobre o perfil de educador necessário para a realização de um trabalho efetivo com Portfólios, respondem:

Qualquer docente interessado nas aprendizagens dos seus estudantes é capaz de realizar esse trabalho. Mas, é necessário que: se fundamente teoricamente; busque informações sobre atividades semelhantes; entenda tratar-se de um trabalho a ser construído com os estudantes. Não existe um formato prévio de trabalho com o portfólio. Para cada contexto há uma construção própria.¹⁸

Alguém, que possa ainda lembrar-se de como sofreu com processos de formação que ignoraram todas as coisas boas (e lindas) que trazia consigo, de que ninguém deu conta e, às quais, se costuma chamar sonhos... Que se lembre da injustiça, quase dolorosa, das avaliações pontuais, esporádicas e aleatórias... (SÁ-CHAVES, 2004, p. 8)

¹⁸ Entrevista com Prof^a. Dra. Benigna M. F. Villas Boas concedida por meio eletrônico em 7 de maio de 2009. Cf. íntegra da entrevista no Anexo IV.

Deduz-se, então, dos pensares dos pesquisadores, que aos professores universitários não bastam apenas a curiosidade e o interesse por novas práticas educativas, assim como também não é vantajoso ficar no imobilismo de antigas lembranças de processos avaliatórios que nos paralisaram em tempo e espaço. Quando nos inserimos nos espaços acadêmicos, precisamos ter um posicionamento responsável diante dos saberes e das práticas educativas circulantes, pois “dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores das ciências, e um exercício profissional que legitime esse saber no campo da prática” (CUNHA, 2006, p. 21).

Nessa perspectiva, pensar no professor universitário, no perfil do profissional no espaço exigente de nossos dias, significa pensar a complexidade de sua formação e de sua atuação. Como diz P. 03, ao se pensar na formação de professores, “*É preciso alterar a compreensão de conhecimento e valorizar a capacidade produtiva do estudante*”.

Pensar na capacidade produtiva do aluno significa pensar o estudante em outros moldes de participação e de aceitação de novas práticas educativas que os envolvem em novas concepções para o ensinar e para o aprender.

Este novo professor é aquele reafirmado por P.09 como

[...] articulador da avaliação com o Projeto Pedagógico da escola, através de um processo interativo, dialógico de promoção e emancipação individual e social sem esquecer as dimensões ética, política, histórica da avaliação da aprendizagem formativa e somativa.

As afirmações dos pesquisadores, expressas quanto aos cuidados necessários com o Portfólio, assim como a relevância das características necessárias ao professor que o utiliza, apontam para uma Pedagogia Universitária que se renova, tendo nos alicerces de sua formação a articulação da teoria e da prática para as perguntas clássicas em educação: o que, como, para que e com quem ensinar.

4 Processos e registros em Portfólio

4.1 Dos avanços do estudante rumo à apropriação do conhecimento

Os portfólios no ensino universitário podem se constituir em uma estratégia de investigação de ação avaliativa formativa e, ao mesmo tempo, de formação dos professores e alunos, estimulando e potencializando as mudanças necessárias no processo de ensino/aprendizagem. É um valioso instrumento de reflexão sobre a prática. O professor precisa cuidar para que o portfólio não se transforme em um instrumento de avaliação como outro qualquer, considerando-o apenas como uma coleção de documentos que serão pontuados, permitindo a transformação em uma nota. (P. 08)

A interpretação das falas dos educadores, pesquisadores e professores, quanto a possibilidades, limites, potencialidades e resultados obtidos com o Portfólio como um dos instrumentos usados na avaliação da aprendizagem de seus alunos, revela aqui a parada reflexiva da realização de trabalho praticado, expresso pela autoavaliação desses educadores.

São falas que demonstram e focam a importância da avaliação, de um revisar permanente de objetivos, da clareza da sua intencionalidade refletida no seu trabalho, no sentido de se confirmar a incorporação de teorias nas suas práticas educacionais; caso contrário, conforme Entrev. 01, estaria “*negando tudo o que creio e que tenho pregado*”.

Como procedimento de avaliação, o Portfólio revela e demonstra, de forma diferenciada no trabalho pedagógico, seus limites e as suas dificuldades, à medida que os professores precisam encontrar outros descritores, ou seja, outros critérios de maior interpretação da aprendizagem subjetiva do aluno: “*Às vezes eu não consigo interpretar o avanço que o aluno fez além do que foi passado para ele e então eu não sei se realmente ele já está emancipado ou se ele está dependente de uma ajuda externa*” (Entrev. 01).

O que se observa é que são necessárias outras informações, que precisam ser agregadas à análise do Portfólio a respeito da aprendizagem do aluno, pois este é uma construção pessoal do aluno e não do professor.

Nesse processo de construção da aprendizagem do aluno rumo à apropriação de conhecimentos, outros limites se impõem quando documentos e prazos são apenas

representativos do modelo formal, estabelecido pelas instituições, sem o conhecimento das reais necessidades dos alunos e de sua disponibilidade. *“Porque chega uma hora que ele tem que ter uma opção de vida. Eu sei por que tem aluno do noturno que deixa de trabalhar para terminar o estágio”* (Entrev. 02).

Na apropriação do fazer elaborado, crítico e reflexivo, as características pessoais do discente devem ser consideradas, sendo necessário se fazer o “Reconhecimento da pessoa do aluno (com todos os matizes que o ser singular pressupõe e que *desenham* percursos de aprendizagem também eles únicos e irrepetíveis)” (SÁ-CHAVES, 2004, p. 1).

Considerando ser a avaliação formativa, processual, contínua e reflexiva uma mudança de postura diante da nova prática avaliativa, professores e alunos precisam internalizar novos conceitos sobre a aprendizagem para o entendimento do uso do Portfólio como forma avaliativa, pessoal e coletiva, de um novo pensar e fazer em educação.

Essa nova forma de avaliar, por ser processo de transformação pessoal, coletiva e institucional, necessita da sintonia de pensares e de vivências a respeito da construção da aprendizagem, pois é preciso haver *“disponibilidade de todos os docentes em querer, aceitarem o Portfólio”* (Entrev. 03). Aceitação esta nem sempre possível, mas que se realiza quando há conhecimento por parte de professores e alunos das potencialidades do Portfólio como procedimento de avaliação inovador, reflexivo e criativo.

Encontramos e destacamos situações dificultadoras desse fazer pedagógico, mas não inibidoras de ações docentes, que sinalizam essa necessidade. Entre elas citamos, conforme percepções dos professores, a *“não inserção do Portfólio de uma forma clara, desde que o aluno entra na escola, até que ninguém saia, como uma forma realmente de utilizá-lo em avaliação de todas as disciplinas”* (Entrev. 04).

Da mesma forma, torna-se adequado pensar e entender que o Portfólio, por ser *“processo recente, a gente tem muito que aprender”* (Entrev. 05), assim como entender que seu uso como um dos instrumentos de avaliação do aluno e do professor é processo de construção de aprendizagem do aluno e do trabalho educativo realizado no cotidiano escolar, e não de investigação de valores pessoais do professor.

“A gente na verdade está mais preocupado com a avaliação que este aluno tá fazendo da gente”, esclarece a Entrev. 05, quando comenta o uso do Portfólio em seus limites e potencialidades, demonstrando que os limites de aceitação do Portfólio não são uma

característica própria do desconhecimento do aluno, mas também de professores quanto ao poder educativo e renovador da ação pedagógica no procedimento de autoavaliação contido no mesmo.

Apesar das dificuldades encontradas nessa forma recente da avaliação da aprendizagem, o Portfólio, como é usado e demonstrado pelas percepções dos professores a respeito dos avanços e da apropriação efetuada pelos alunos de conhecimentos, demonstra que são inúmeras as suas possibilidades, criando aberturas para um trabalho diferenciado de avanços e conhecimentos, revelados inclusive por suas subjetividades:

- *Eu me sinto realizada quando pego um trabalho inovador, criativo ou que produziu uma pesquisa maior do que foi solicitado. (Entrev. 01)*
- *Os resultados são positivos, pois eu vejo o trabalho do aluno, o crescimento desse aluno, você vê no período anterior e o período vigente. (Entrev. 02)*
- *As potencialidades são ilimitadas e por isso mesmo os resultados são sempre os traçados, uma vez que temos alcançado os objetivos traçados para a nossa disciplina. (Entrev. 03)*
- *Possibilidades? Eu acredito em mudanças. Então eu acredito que a gente planta uma semente e vai regando sempre até germinar a árvore. (Entrev. 04)*
- *Puxa vida! Ele está aplicando a teoria na prática. (Entrev. 05)*
- *A coisa que mais me chama atenção em relação aos Portfólios é o fato dos alunos se surpreenderem com as coisas que eles mesmos julgavam relevantes, na coleção que eles produzem. (Entrev. 06)*
- *Ele é o indicador do aluno que ao passar pelo processo institucional em minha disciplina, tem uma tomada de vida, de consciência e de escolha de sua profissão. (Entrev. 07)*
- *Agora eu acho válido. Pena que a gente não possa usar em todas as disciplinas, pelo tipo de exigência que a gente tem na formação. (Entrev. 08)*
- *Acho o Portfólio um instrumento maravilhoso, mas ele exige uma demanda muito maior nossa enquanto professores. (Entrev. 09)*
- *O olhar do profissional que está próximo desse aluno tem que ser muito aguçado. Ele tem que estar atento realmente ao desenvolvimento daquele aluno, daquela sala e entender que cada um é diferente de cada um. (Entrev. 10)*

Conforme essas percepções delineadas e considerando ser esse processo aquele que traz realizações e indicações da aprendizagem dos alunos, podemos considerar que,

Deste modo, no final do período de formação previsto observa-se, numa lógica de continuidade do processo de aprendizagem, a evidenciação de um saber reconfigurado, de uma perspectiva corrigida, aprofundada ou ampliada, isto é, de um processo de desenvolvimento gradual, progressivo, intencional e suportado, quer do ponto de vista científico, quer na gestão da relação pessoal e afetiva. (SÁ-CHAVES, 2004, p. 19)

Assim, as expectativas do uso de Portfólio pelos professores, no ensino universitário aumentam quando suas possibilidades de construção do conhecimento revelam que é possível o encontro de um instrumento de avaliação mais seguro, confiável, realizador, criativo, objetivado e proporcionador de mudanças educacionais satisfatórias, criativas e inovadoras.

Os registros da aprendizagem dos alunos possibilitam o não perder os mesmos de vista, ou em outras palavras, possibilitam ao professor por meio do Portfólio efetuar um acompanhamento objetivo do processo de aprendizagem do aluno. Afirma a Entrev. 03:

Seu uso e registros nos instrumentaliza com dados objetivos para avaliar o crescimento do aluno, não apenas na parte de habilidade, que para nossa disciplina é muito importante, mas também na parte cognitiva e atitudinal enquanto futuro profissional.

Considerado relevante por suas possibilidades já descritas, é processo de mudança e, como tal, é exigente de revisões e adequações sistemáticas que possam envolver alunos, professores e instituição, com a formação de um time de educadores e educandos voltado para sua permanente atualização e construção coletiva.

Isso implica na importância de novas e claras regras que possam consolidar o instrumento de forma menos burocrática. “Então eu tentaria diminuir essa papelada”, afirma a Entrev. 02. Além da desburocratização mencionada, solicitam os professores mais tempo para os encontros de diálogos de construção da aprendizagem e para a efetivação da teoria e prática. Esses encontros, para os atuais e os futuros educadores, necessitam de mais tempo e mais espaço na instituição, para a conscientização da avaliação da aprendizagem e a tomada de decisões pedagógicas.

Não se trata de espaços para arquivo de documentos isolados, mas de espaços demonstrativos da construção de conhecimentos teóricos e práticos de futuros educadores. Por unanimidade de opinião, os professores adotariam o Portfólio como um dos instrumentos de avaliação de forma permanente, pois ele é uma forma inovadora, que possibilita ao

professor fazer uma avaliação contínua do desempenho do aluno (individual) e também do seu próprio desempenho como docente. O Portfólio permite a autoavaliação do aluno, que por sua vez exige uma reflexão sobre atividades, dificuldades e aprendizado, dando a todos a oportunidade de se rever lacunas.

Das falas dos professores e pesquisadores verificou-se também que o Portfólio pode ser um procedimento de avaliação a ser potencializado em cursos de pós-graduação de pequena ou de longa duração. De P. 04 e Entrev. 08 temos as seguintes considerações:

Muitas pessoas pensam que o portfólio não pode ser usado para cursos de curta duração, em virtude do pouco tempo para desenvolvimento dos trabalhos, mas eu já tive duas experiências interessantes em cursos de curta duração. Alguns depoimentos de alunos foram bem favoráveis, tais como: “eu me senti ator de minha aprendizagem”, “eu pude verificar no que eu tive sucesso e no que preciso melhorar”, “nunca tinha sido avaliado desse jeito, mas gostei, mas que o aluno tem de ‘ralar’ (trabalhar) isso tem”. (P. 04)

Olha, na pós foi muito prazeroso o uso do Portfólio, porque o aluno apresenta um amadurecimento intelectual e com o Portfólio ele pode se libertar das amarras, dos instrumentos formais da avaliação. Então ele se soltou, ele criou e foi muito além... Porque como são pessoas que já estão atuando elas tem experiências pessoais muito ricas e o Portfólio permite que ela extravase que ela vai além do que a disciplina proporcionou. (Entrev. 08)

Nas falas finais das entrevistas realizadas, evidenciam-se as falas solidárias, as falas compartilhadas em pequenos grupos, que ousam inovar e propor um trabalho avaliativo diferenciado, sentindo-se responsáveis eticamente por seu trabalho. Apesar de estarem em níveis diferentes de tempo de trabalho no ensino superior, com visões e com expectativas diferentes, procuram tocar o aluno, no sentido de cuidar e incluir.

Ao tocá-lo pela aprendizagem e avaliação, estabelece-se uma relação de parceria, de compromisso social e responsabilidade ética, incluindo-o em novas formas de pensar e fazer crítico e reflexivo. Esse toque, além do cuidar do professor com seu aluno, é o grande diferenciador da avaliação formativa. Não é o toque da soberbia consagrada por seus anos de experiência educacional ou de sua titulação, da nota, da aprovação ou reprovação que às vezes impressiona ou afasta. Não é o toque do poder, mas o toque da aprendizagem, do fazer técnico, ético, estético e cultural que produz possibilidades do sempre aprender.

O Portfólio revela ser um procedimento de avaliação recente e como tal deve ser entendido. Como os demais procedimentos de avaliação, seu uso envolve a ousadia de inovar e a compreensão de que não há uma possibilidade única de se avaliar e avaliar a aprendizagem do outro.

Como todo procedimento questionador em avaliação, o Portfólio apresenta riscos, dificuldades e limites no ato ético de avaliar. No complexo ato de avaliar, o recomendado é que “o portfólio não seja o único procedimento de avaliação, pela dificuldade de emprego da linguagem oral e para que sejam aproveitadas as informações coletadas pelo professor, inclusive pela avaliação informal”.¹⁹

A avaliação que se deve processar e permear o processo educativo deve ser contempladora de oportunidades únicas e emancipadoras da aprendizagem de todos. Daí a importância de, ao utilizar-se de outros instrumentos de avaliação, o professor ter como meta crescer junto com o aluno e refletir sobre o trabalho pedagógico realizado.

Importa também considerar que cada contexto exige registros apropriados e negociados com os estudantes. Dessa forma, conclui-se que não há modelo único a ser indicado ou referendado, e suas diversificadas formas de registro, tais como narrativas, fotos, mapas conceituais, textos e outras representações simbólicas de sua aprendizagem, devem ter, por norte, o propiciar de uma visão adequada do trabalho realizado e de aprendizagem significativa adquirida.

Como aliado de outros instrumentos da avaliação, o Portfólio deve ser compreendido como um processo em construção em busca de uma melhor maneira de avaliar, pois

[...] permite observar e analisar uma coleção significativa do trabalho de um educando, que evidencia, ao longo de um período, seus esforços, progressos e suas realizações, em uma ou mais áreas do conhecimento, em qualquer nível de ensino.
(P. 04)

P. 04, citando Barton e Collins, indica sete características essenciais de um Portfólio:

1. Inclui múltiplos recursos que permitem muitas evidências;
2. É um instrumento autêntico, porque as produções dos alunos articulam-se ao trabalho que está sendo desenvolvido;
3. É uma forma dinâmica de avaliação, pois permite acompanhar a aprendizagem dos alunos ao longo do tempo;
4. Explicita os propósitos, uma vez que o aluno conhece o que dele se espera;
5. Permite integração entre as atividades e as experiências de vida;
6. Imprime um sentido de “pertencimento” ao aluno, que participa ativamente da seleção dos trabalhos a serem incluídos no portfólio;
7. Tem múltiplos propósitos, podendo o professor basear-se nas evidências desse instrumento para avaliar a aprendizagem do aluno.

Villas Boas (2008a, p. 43) também as destaca e ressalta:

¹⁹ Palestra realizada pela Prof^a. Dra. Benigna M. F. Villas Boas em 17 de abril de 2009. Mais detalhes na nota de rodapé 1, página 2.

Os portfólios podem ser úteis como procedimentos de avaliação não apenas de uma disciplina ou de um curso. Eles criam elo institucional importante entre séries, anos, disciplinas e temas quando são compartilhados com outros professores.

Considerando as capacidades desenvolvidas com o uso do Portfólio, podemos citar, de acordo com P. 04, algumas delas:

Autorreflexão – O Portfólio fomenta a construção da história da aprendizagem de uma pessoa, estimulando-a em seu relato do aprendido e daquilo que buscará aprender. O aluno é convidado a realizar uma avaliação sobre si mesmo e a desenvolver sua autonomia.

Assunção de responsabilidades e negociação – Na elaboração do Portfólio, aluno e professor partilham responsabilidades, decidem o que nele deverá ser incluído, em que condições, com quais objetivos e com quais critérios. Incentiva, igualmente, uma avaliação ativa, negociada, dialógica e formativa. A ideia básica é a de que quando uma pessoa participa e compreende os objetivos que deverão ser atingidos, ela se sente mais integrada e motivada para aprender.

Comunicação e argumentação – Considerando que o Portfólio se constitui em um instrumento de comunicação e negociação entre aluno e professor, podem ser favorecidas as capacidades de argumentação, de análise das formas de aprender, de maneiras de lidar com as diferenças. A comunicação pode ser melhorada na relação entre professor e entre o aluno e seus pares. Nessa perspectiva, os pareceres dos colegas devem ser incorporados aos Portfólios, para serem debatidos, de modo que a negociação possa favorecer uma maior aproximação entre os alunos e possa promover o respeito mútuo por trabalho realizado de modo cooperativo. Os alunos podem acatar as sugestões de seus pares e aprimorar seus trabalhos, que são novamente avaliados.

Localização temporal e espacial – O registro diário dá um sentido cronológico às anotações e permite a localização temporal do aluno, seja na disciplina, no curso ou ao longo de sua formação. Essa localização favorece certamente a organização das ideias.

Espírito crítico – A seleção dos trabalhos a serem incluídos no Portfólio exige do aluno a definição de critérios de avaliação. Essa definição requer do educando analisar o que seria a qualidade em diferentes contextos e objetivos.

Autonomia – A construção do Portfólio pelo aluno permite a ele tomar decisões, ponderar alternativas, rever falhas, considerar sucessos, fazer escolhas. Nesse sentido, parece claro que uma capacidade de gerir sua própria aprendizagem vai sendo desenvolvida.

Observa P. 04 que, no caso de o Portfólio servir como comunicação entre o professor de uma área e o de outra, os critérios deveriam ser elaborados em conjunto. Esta prática cooperativa é útil porque permite ao grupo não homogêneo de docentes da escola uma maior integração em seus procedimentos pedagógicos e em suas expectativas. Seria, então, trabalhar a diversidade de contextos e objetivos na contemplação de sua riqueza e experiência, por meio de uma postura reflexiva em termos de avaliação da aprendizagem.

4.2 Análise documental: Portfólio

Podemos dizer de maneira sintética e citando alguns trabalhos recentes, que a sociedade tem se convertido em uma sociedade mais reflexiva, na qual os atores, alguns sujeitos em posição dominada, alguns sujeitos em formação, como os alunos, adotam posturas mais críticas a seu próprio comportamento, mais reflexivas, em grande parte graças à discussão do conhecimento pela escola e por outros canais sociais. Este fator me parece muito importante uma vez que grande parte dos estudos focaliza os discursos dos atores, e temos que levar a sério este discurso e suas evoluções internas. (ZANTEN, 2004, p. 3)

Na pesquisa, e com o objetivo de captar novos sentidos quanto à avaliação da aprendizagem universitária, tendo o Portfólio sido entendido como recurso mediador desta avaliação, buscamos como complementação ao obtido sobre esse processo fazer a análise de alguns Portfólios que puderam ser disponibilizados, assim como a análise dos Planos de Ensino dos professores sujeitos da pesquisa. É preciso aqui considerar que esse procedimento é construção do aluno e, como tal, é na maioria das vezes devolvido ao mesmo. Uma construção do aluno, seu Portfilho, sua vida e seus valores ali selecionados, representativos de seu pensar e agir, com foco em construir sua aprendizagem. Na riqueza de suas diversidades, percebemos o encantamento do professor, que se realiza na produção e na aprendizagem do aluno.

Observa a Entrev. 06:

Veja, este é um Portfólio do primeiro semestre e este é um Portfólio do segundo semestre. Você vai achar estranho e é para achar mesmo porque isto é um xerox. A aluna não entregou o Portfólio, porque ela o chama de "Portfilho". É o filho dela. São elas aqui, muitos não entregam. Elas entregam xerox mesmo para a avaliação,

para compor a avaliação porque a minha avaliação está marcada nestes materiais aqui.

Assim, diante dos Portfólios que nos foram cedidos, a análise documental teve por referência e finalidade complementar as falas dos professores entrevistados com o objetivo de se obter, pela prática realizada, uma série de questionamentos esclarecedores da aprendizagem dos alunos.

4.3 O que dizem os Portfólios

Uma das formas complementares e possibilitadoras, para uma melhor compreensão e reflexão acerca deste trabalho, foi o contato com os registros dos processos vividos: os Portfólios.

Indagado em sua construção, verificou-se suas vozes, o que foi priorizado pelo aluno e o acompanhamento deste pelos professores, lembrando as palavras e o pensar de Sá-Chaves (2004) quanto ao que se diz e se registra em Portfólio, considerando o seu caráter processual e contínuo:

Reconhecimento da formação como processo contínuo e deliberado. O *portfólio* sendo uma estratégia que concretiza cabalmente esta nova filosofia constitui, por isso, uma narrativa de cariz reflexivo, que dá voz à pessoa do aluno que aprende, na medida da sua autoimplicação no processo e na complexa e múltipla interação, que a relação entre aprender e ensinar pressupõe. De um modo sempre inacabado e intencional o aprendente vai dando conta não apenas dos conteúdos que medeiam essa interação, como também dos significados e dos sentidos que ele mesmo atribui à informação com a qual interage. Por sua vez, o formador tomando conhecimento da evolução do aluno pode dar, em tempo útil, dar informação apropriada, que reencaminhe os processos de desenvolvimento de cada aluno. (p. 2)

Reconhecendo que

O formando pode (e deve) passar dos níveis de reflexão mais elementares, até aos níveis metacognitivo e metapraxeológico. Aliás, é exatamente o que todos esperamos do processo formativo. Porém, isso depende de um conjunto de fatores que se articulam na relação ensino-aprendizagem. Por exemplo, os desafios implícitos às questões que o formador vá colocando, quer através da comunicação oral, quer quando devolve as reflexões parcelares aos formandos. Um questionamento de qualidade e oportuno pode desencadear no formando reflexões de outro nível, que até aí possam não ter surgido. Porém, e como é evidente, é no *jogo* entre essa ação supervisiva, as próprias de cada formando, a natureza dos climas contextuais e das circunstâncias das vidas pessoais que esta possibilidade se potencia, se desdobra e se complexifica. (SÁ-CHAVES, 2004, p. 8)

Para esse encontro, a investigação dos Portfólios foi realizada em momentos de idas e vindas ao seu local de “*guardados para pesquisa*” (Entrev. 06 e 07), onde puderam ser fotografados, folheados, pesquisados e analisados, mas que não puderam ser retirados, pois em Entrev. 06 recebemos a seguinte orientação: “*Pode ver, mas não pode levar, pois os alunos não autorizaram. Fique à vontade para consultá-lo aqui*”.

O acesso ao Portfólio, que se concretizou no contato com os documentos, na consulta por meio da internet com adesão ao grupo disponibilizado pela Entrev. 09, ou “*emprestados para a pesquisa*”, conforme as demais entrevistas, foi momento enriquecedor de constatação de práticas produzidas pelos alunos, em suas múltiplas leituras, no cotidiano da universidade e de seus locais de práticas educativas.

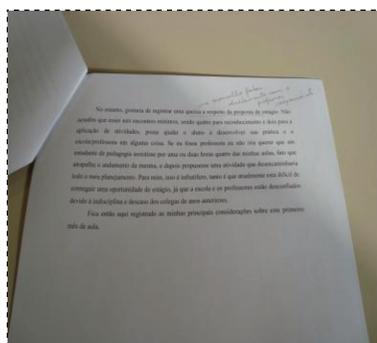
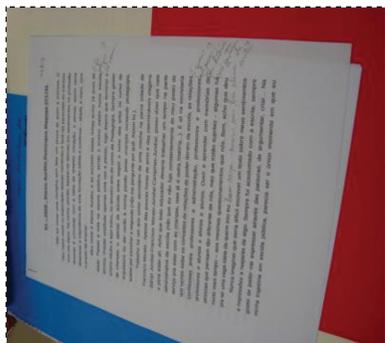
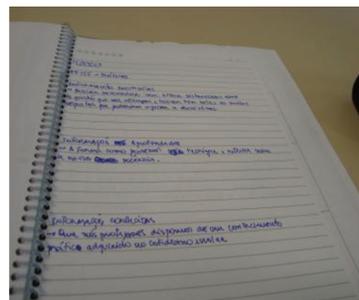
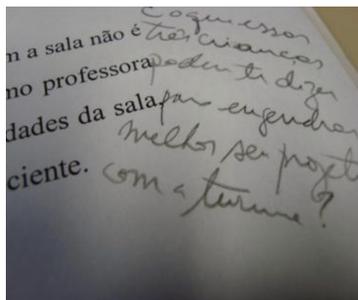
Dos registros em Portfólio, em suas várias formas encontradas, tais como diários, caixas, poesias, CDs, webfólio, pasta-catálogo, verificou-se inclusive as falas dos educadores à medida que seus dados registrados continham a disposição de uma nova forma de aprender e refletir sobre seu cotidiano. As aprendizagens dos alunos ali registradas e refletidas fazem um diálogo permanente consigo mesmo e com os professores, declarando suas expectativas, suas inquietações, suas dúvidas e realizações.

Os Portfólios, fundamentados muitas vezes em teoria, continham textos de educadores para embasar a prática e narrativas reflexivas do seu fazer e caminhar quanto à aprendizagem.

Obteve-se, de seus registros escritos e de sua criatividade, o encontro com a liberdade de se construir e dialogar com o conhecimento e, nessa construção, foi encontrada a intervenção objetivada do educador, que se fez presente, orientando, inquirindo, apresentando propostas alternativas, caminhos de reflexão na construção do conhecimento. Revelou-se como um caminhar ao lado de, junto com, para a possibilidade da revelação de amplos e diferenciados caminhos construídos.

Mesmo tendo a liberdade de sua criação e de sua construção, os Portfólios analisados demonstram e revelam o compromisso de professores com a construção sólida do conhecimento, pois teoria e prática se aliam no processo reflexivo, e novas percepções desse processo são constituídas pelos professores e pelos educandos.

Fotos que retratam a intervenção do professor:



Fonte: Bloco A e Bloco B

A avaliação do e no Portfólio reflete-se, portanto, compromissada com a aprendizagem do aluno em seus vários aspectos, através das interferências sempre presentes, da autoavaliação de docentes e discentes, como uma forma de compor o trabalho pedagógico.

As narrativas encontradas foram sinalizadoras do convite realizado pelo professor para empreender com seus alunos um compromisso ético com o saber fazer, para transgredir o conhecimento instituído e para sua nova produção. Não se trata mais da imposição autoritária do professor, mas a chamada para participar de algo novo que ultrapassa a realização de tarefas mecanizadas e, como tal, desafiadoras em seu sentido de:

Lançar para vocês o desafio de se projetarem-se professores, de realizarem uma experiência de aprendizagem como diz Larrosa, quiçá uma experiência vivida como nos ensina Benjamim, que toca não somente a razão instrumental necessária em nossa profissão, mas também a afetividade e a emoção – a amorosidade da qual fala Freire – necessária para produzir-se professor, com o corpo povoado de 'ensinares'. Convido vocês a 'entrarem' no Projeto Integrado, convidamos cada um a ocupar um determinado lugar em relação ao fazer docente. (Entrev. 06 e 07)

Convite supostamente aceito pelos alunos, com resistências iniciais e retratados em suas narrativas parciais nos Portfólios analisados, como demonstração de suas inquietações, dificuldades, avanços e realização de projetos.

O desafio da atividade proposta pelo professor e a vontade de aceitar o desafio pelos alunos são, conforme Perrenoud (2000), “uma questão de sentido”, pois na atividade geradora de aprendizagem importa ser esta uma atividade que, além de sua utilidade, seja também “interessante, apreciada, divertida ou lisonjeira, para que invistamos nela” (p. 48).

A sedução e o encantamento do professor são contagiantes à medida que seduzem e encantam os alunos para novas alternativas em aprendizagem. Conforme expressa uma aluna em uma de suas narrativas, como autoavaliação:

Neste momento, a análise de todo processo vivido durante o ano fez-se fundamental para que meu olhar esteja voltado para mim mesma. Creio que todos os momentos vividos foram únicos e extremamente significativos para a minha construção como indivíduo, como sujeita ativa socialmente e, principalmente, como estudante de pedagogia e futura professora. (Aluna do Bloco B)

De outro Portfólio da mesma instituição, em sua narrativa final denominada “A entrada”, tem-se:

Para fazer esse trabalho, não basta apenas falar dos fatos, racionalmente dos acontecimentos, já que, como sujeito integral, sou ser cognitivo, afetivo, biológico, histórico e espiritual. Ou seja, propor falar das minhas experiências na escola, é confidenciar a minha relação com ela e nela e, como ela se “relacionou em mim” e comigo, por isso mesmo, é traçar um percurso... uma caminhada experienciada... que trouxe revelações mas, que guarda em si algumas outras expectativas... sendo que me parecem novas, porque não antes sentidas/percebidas. (Aluna do Bloco B)

Em narrativa final, outra aluna do Bloco B assim se posiciona em relação às expectativas de sua formação. Diz, relatando todas as narrativas realizadas no ano, e declara o seu “sufocamento”, na sua primeira narrativa parcial diante das atividades programadas e das dúvidas que já trazia no início do curso:

Além disso, as dúvidas com relação à minha formação persistiam cada vez mais: será mesmo que todo esse trabalho vale a pena? No que a Universidade pode, de fato, me auxiliar para dar aulas significativas às crianças? Em que medida a faculdade me oferece subsídios para que as minhas futuras aulas sejam de qualidade? Será que serei uma professora competente, que compreenderei a escola como um verdadeiro espaço de formação e diversidade? (Aluna do Bloco B)

Suas dúvidas permanecem durante seu trajeto, acrescidas por outras, “somadas ao que estava ocorrendo no estágio”, para declarar em determinado momento:

Creio que eu nunca conseguirei relatar em uma única narrativa, num único dia, todo o meu aprendizado, todas as minhas indagações, todas as minhas angústias. Aliás, é importante ressaltar que a realização do portfólio, para mim, foi prazerosa, pois ele se tornou o meu verdadeiro diário, o meu confidante, o meu “portfólio”, como XXX brinca. (Aluna do Bloco B)

Suas percepções quanto à sua formação se ampliam no final do ano, e ela ressalta:

Através das aulas ministradas na faculdade, das palestras, do meu trabalho na rede municipal e dos estágios, pude compreender, com mais clareza, a relevância da atuação do professor como o sujeito da transformação, como aquele que atua na área educacional levando em conta a diversidade, como o protagonista para uma real modificação dos valores sociais. A educação, a meu ver, é o único meio capaz de causar uma verdadeira revolução social. (Aluna do Bloco B)

Em projeto integrado e em narrativas devolutivas aos alunos, as Entrev. 06 e 07, do Bloco B, se posicionam diante das questões levantadas. Entre elas, podemos citar:

Nosso desejo é que todas essas questões levantadas e, também outras que surgirão, ao contrário de imobilizar, desencadeiam reflexões, incentivem o estabelecimento de relações com as pessoas do campo de estágio, contribuam para explicitar sentimentos e pensamentos e, ainda, sejam motivo para que cada um construa possibilidades de criar sua própria articulação entre teoria e prática. (Bloco B)

A leitura das narrativas de vocês, como também a elaboração da nossa, despontam como momentos singulares e imprescindíveis para estabelecer diálogos, na medida em que trazem lembranças, relações estabelecidas, ansiedades, direcionamentos desejos, idealizações. Esse conhecimento enriquece nossas relações e nossas aulas; por um lado nos dá condições de melhor planejar intervenções e por outro lado contribui para que todos nós – docentes e estudantes – possamos vivenciar uma experiência didática marcante. (Bloco B)

São inúmeras as falas obtidas do Bloco B que mostram momentos de reflexão, conteúdo e criatividade; mas, para registro, selecionamos também algumas considerações do Bloco A, que, nas observações diárias registradas, cedidas pelas Entrev. 03, 04 e 05, da Instituição C, têm o destaque de flexibilidade sobre seu fazer: “*Nesse dia pude perceber como há erros no sistema de saúde e como os profissionais negligenciam suas funções, fiquei desanimada por isso*” (Aluna do Bloco A).

A mesma aluna registra o que pensa e o que considera ser necessário para a realização mais adequada da atividade proposta, fazendo, inclusive, uma avaliação do trabalho:

Penso que o modo em que a visita domiciliar foi feita de forma desorganizada com postura inadequada. Acho que o professor deve focar ainda mais na educação em saúde do adulto e do idoso e deixar em segundo plano a cura porque isso já é muito feito no hospital, por exemplo: grupos de portadores de HAS e DMVD e conversas exposição de miniaulas para o público que está aguardando consulta. A ausência de professor foi algo ruim já que ficamos perdidas. Acho que o campo de estágio pode ser melhor aproveitado. (Aluna do Bloco A)

A seguir, a observação do professor a respeito das atividades desenvolvidas é registrada como: “A aluna mostrou-se interessada, curiosa, apta a desenvolver tarefas mais complexas, porém insegura em realizar técnicas” (Entrev. 04).

Registro de outra aluna, no mesmo campo de trabalho (Instituição C), em outra entrevista relata as expectativas do primeiro dia de estágio para, em seguida, receber as

considerações da professora. Nas considerações finais de seu texto, após relatar suas expectativas (“*Ai meu Deus será que vou dar conta*”), diz:

O que fica desse primeiro dia e que com certeza nos servirá para os próximos anos é que antes de querer aprender (o procedimento pelo procedimento), devemos em primeiro lugar pensar no bem-estar do paciente, sempre nos embasando em teoria, para que tenhamos competência suficiente para chefiar uma equipe e sermos pessoas respeitadas, além de discutir de igual para igual com um médico, tudo em prol do paciente. (Aluna do Bloco A)

Responde a Entrev. 04: “*XXX!!!, se você colocar na sua prática profissional todos os itens acima relatados pode ter certeza que será uma excelente profissional, afinal você estará aliando conhecimento, fundamentação científica, interesse pelo paciente e boa vontade*”.

A mesma aluna, ao relatar as atividades do dia, declara:

A professora nos deu responsabilidades individuais, diferentes das duplas dos dias anteriores. As duas experiências (duplas ou individuais) são boas já que mostra nossa desenvoltura nestes dois tipos de situação, a dupla é legal porque o colega pode e te complementa em muita coisa, mas também você pode ficar intimidado ou retraído, não expondo suas dificuldades para o amigo, já que ele não as tem e a autoestima pode ficar um pouco baixa depois do estágio. E também não é legal ficar discutindo dúvidas em cima do paciente. Claro que existem vantagens e desvantagens em tudo. (Aluna do Bloco A)

Anotações da Entrev. 04: “*Você esperava mais do dia? De você? Ou de mim? Ou do paciente? Ou da unidade? Como você percebeu XXX tem muitos fatores para influenciar o nosso ensino clínico. Mais um motivo para conscientização. Atenção*”.

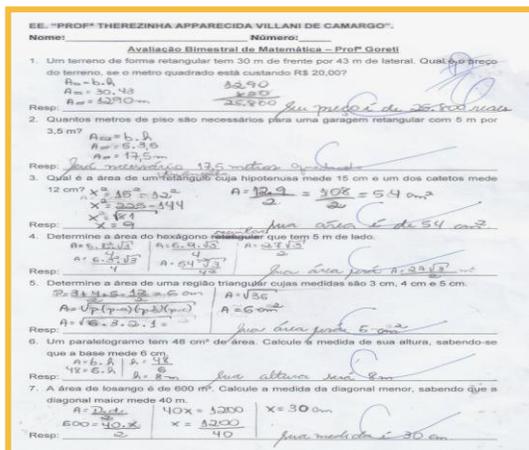
Outra aluna se posiciona em documentos de outra entrevista, dizendo:

Do meu jeito e no meu ritmo eu procuro dar valor a cada minuto deste ensino clínico, pois com certeza o que vivenciamos num dia talvez vivenciaremos outra vez. Seja observando ou atuando, para mim é tudo válido. (Aluna do Bloco A)

Resposta a Entrev. 04: “*Só não se esqueça que o seu ritmo e o seu jeito podem, por necessidade do paciente ou da unidade em que você trabalha, às vezes ser mudado. Portanto esteja atenta!*”.

No Bloco A e no Bloco B encontramos Portfólios elaborados em CD como uma das possibilidades da sua construção, diversificação e criatividade. Extraímos deles algumas imagens e anotações selecionadas pelos alunos. Em um deles, uma aluna expõe o que constatou em uma determinada escola como atividade realizada de forma tradicional e algumas práticas mais criativas desenvolvidas. Desta aluna do Bloco B, obtivemos as seguintes colocações:

Figuras extraídas de Portfólio em CD:



Esta prova foi aplicada no dia 29 de novembro de 2006. Caracteriza-se por ser tradicional e individual. Ocultei o nome e número do aluno por motivos éticos.



Na sala de matemática, foram pendurados polígonos no ventilador. Há trabalhos em Tangran espalhados pela lousa. Há, ainda, o jogo Disco de Frações muito útil no ensino de matemática.

Fonte: Entrev. 08

A seguir, como registro das atividades em Portfólio em CD, dentro de uma proposta emancipatória, que a todos pode atingir e fazer crescer, obtivemos o registro de algumas atividades desenvolvidas por uma aluna recuperando-se de uma paralisia cerebral e que tinha muita dificuldade para desenhar.

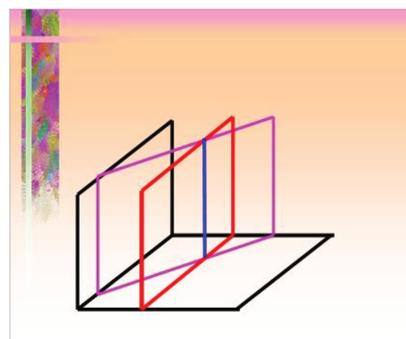
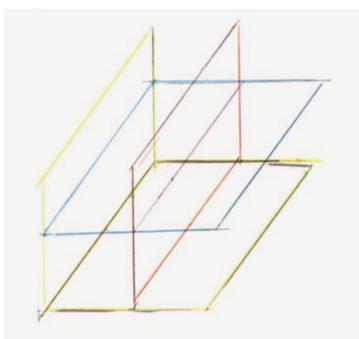
O estudo e o acompanhamento desse caso foram objeto de dissertação de mestrado do Entrev. 10, que assim se posiciona quanto ao aprender desta aluna e do papel desafiador apresentado ao professor:

Num primeiro momento houve uma reflexão e conseqüentemente surgiu uma pergunta dentro de mim: e agora? Como educador que sou, eis que surgia mais um desafio e tentei enfrentá-lo, buscando trabalhar o lado humano, crítico, participativo e, ao mesmo tempo, libertador. Agora a sorte estava lançada e eu tinha, pela frente, dois grandes desafios: primeiro, a disciplina exigia "destreza manual"; segundo, era uma aluna com limitações em uma sala de aula não apropriada.

De seu trabalho, destacamos os seguintes trechos de um artigo, disponibilizado no dia da entrevista realizada, para entendermos sua concepção de educação e avaliação, já colocadas nesta pesquisa e agora com mais clareza quanto a um fato específico:

No término da aula, recolhíamos as pranchas, corrigíamos e logo na semana seguinte – próxima aula – estávamos devolvendo, fazendo as devidas observações individuais. Desta forma, aula por aula, os alunos iam construindo os conteúdos trabalhados, e, sempre que possível, ia mostrando, associando a sua utilização no cotidiano, aliando teoria e prática. O diálogo sempre foi uma constante, por estimular o questionamento e as dúvidas, pois isso é uma forma de estar aberto ao mundo. Quanto à avaliação, era vista como uma consequência normal e natural, uma continuidade de nossas aulas, onde ciência e sabedoria facilitavam o conhecer e o testemunhar, estimulando o ato de construir... A cada dificuldade encontrada era um grande desafio; e ela, por vontade própria, sabia que tinha que enfrentá-los, ou seja, era um novo ousar... Para ela (com o computador) um mundo novo começou a surgir, pois a teoria desenvolvida era a mesma para todos, e o seu raciocínio podia fluir normalmente como os demais alunos, e as suas dificuldades manuais estavam niveladas no mesmo pé de igualdade dos demais... Encerramos o ano de 2000 com a grata satisfação de ter contribuído com uma pequena parcela como educador, ciente de que todos – alunos, professor e colegas – tínhamos assimilado algo nesta escola da vida, aprendendo na diversidade e construindo juntos laços de afeto, compreensão e respeito mútuo na busca constante de considerar o aluno como pessoa.

Figuras colocadas em Portfólio (CD), segundo Entrev. 10, construídas em computador pela aluna em questão:



Importa aqui observar não o tracejado correto de linhas e perspectivas, mas considerar o aprender e o avaliar em outras linhas ou novas perspectivas, com novas cores, novos ângulos e novas possibilidades. Também não se trata de verificar o bom uso ou o uso correto de novas tecnologias em educação, mas de refletir e abordar o fenômeno educativo, considerando-o em uma dimensão maior, a formativa, e as ações do professor que respeita a

vida do aluno e as suas diferenças. Daí ser natural avaliar para aprender, conforme é afirmado na Entrev. 10, e ser novamente aqui justificada e repetida:

Quanto à avaliação, era vista como uma consequência normal e natural, uma continuidade de nossas aulas, onde ciência e sabedoria facilitavam o conhecer e o testemunhar, estimulando o ato de construir. E na verdade todos nós somos deficientes, quando a integração ou inclusão supõe a superação de preconceitos, metodologias e conhecimentos científicos. (Entrev. 10)

Esse estudo de caso, que demonstra o avanço da aprendizagem pela ação partícipe, consciente e responsável de educador e educando, ilustra as diversas possibilidades do uso de Portfólio e, como tal e pela própria Entrev. 10, pode ser considerado registro histórico dos momentos marcados e constituídos no cotidiano.

O significado da avaliação que impregna a ação docente avança no sentido de ultrapassar fins burocráticos ou de classificação para permitir a inclusão em uma construção diferenciada de aprendizagem, onde o seu ritmo, a sua cadência sejam as batidas de uma nova canção e conseqüentemente uma nova cultura de avaliação. Nessa nova sintonia, conhecimento supera informação, inclusão supera discriminação, e ética e cidadania são as chaves que regem o novo avaliar.

Nas consultas realizadas foram considerados, com o objetivo de contrapor os atores (educador e educando), e de colaboração para a pesquisa, aportes e pontos de vista complementares ou contraditórios que pudessem contribuir com a temática da pesquisa. Assim, o trabalho de análise do material, isolando a princípio o conhecimento dos alunos para analisá-lo em sua lógica interna, foi em seguida entrelaçado às falas dos entrevistados para, no confronto dos testemunhos dos atores, e de uma forma mais ampla, compreender as categorias, aprendizagem e avaliação, que mobilizam esse trabalho.

Portanto, com a intenção de analisar Portfólio, duas situações direcionaram o obtido na consulta aos Portfólios dos alunos:

- 1- As orientações de sua construção, seu uso e sua finalidade, declaradas e já obtidas nas entrevistas pelos professores; e,
- 2- As expressões dessas realizações conforme as percepções dos alunos registradas em Portfólio.

Assim, ao analisar os documentos que puderam ser disponibilizados, indagamos:

- Quais conhecimentos, habilidades, valores e atitudes estariam ali representados?
- Qual a intencionalidade, os gêneros e as várias linguagens utilizadas?

- Qual o sentido da avaliação na construção de Portfólio?
- Como se avalia a avaliação mediada por Portfólio?

Conforme os Portfólios consultados, foram obtidas as seguintes evidências avaliativas quanto a conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, intencionalidade, gêneros e linguagens utilizadas, assim como os sentidos da avaliação, a avaliação mediada por Portfólio, neste procedimento, mediado pelo professor e construído pelos alunos.

Quadro 13: Análise de Portfólios

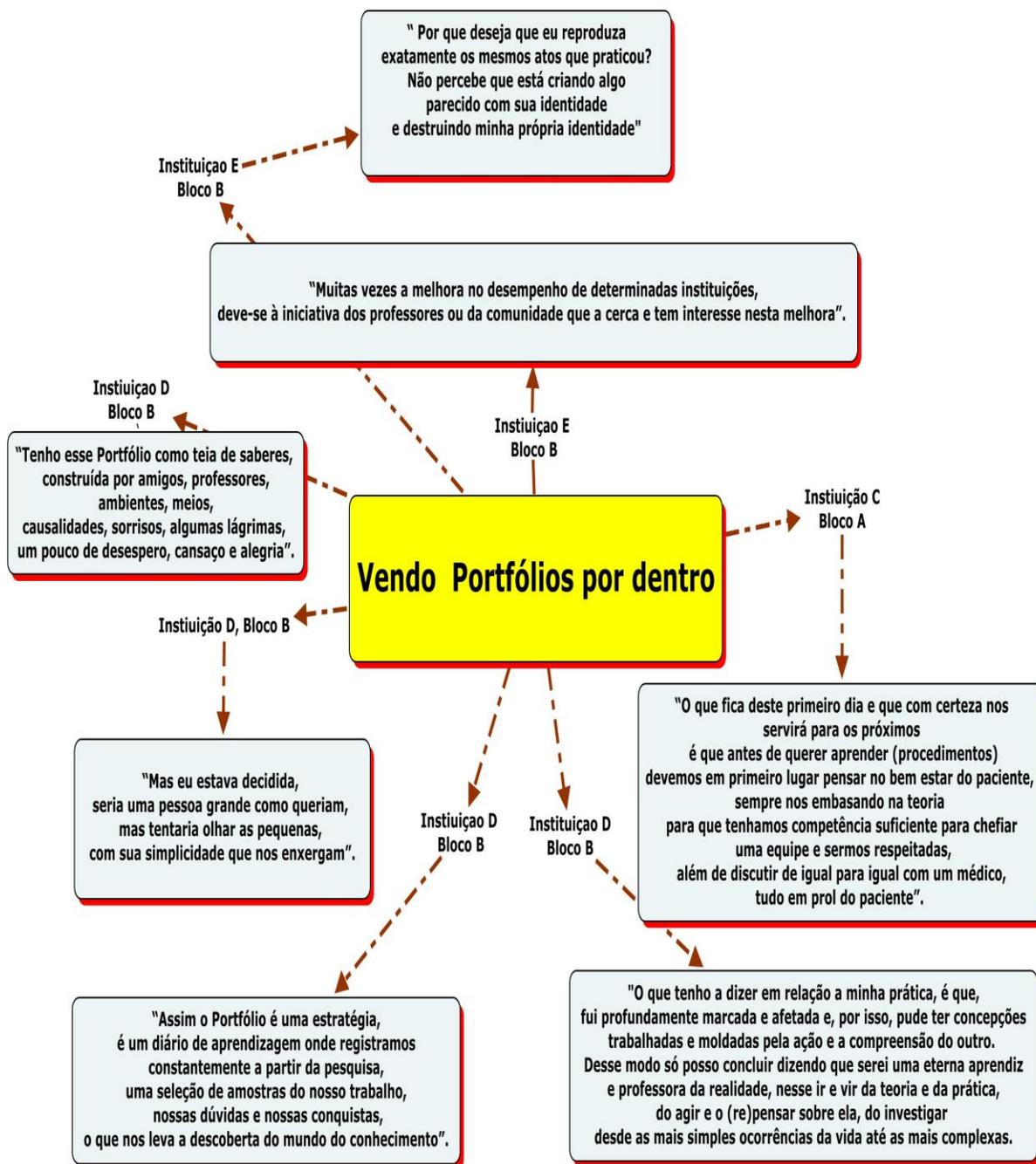
| ANÁLISE DE PORTFÓLIOS | | | | |
|---|--|--|---|--|
| Evidências Avaliativas: O que dizem e o que fazem Professores/Alunos | | | | |
| Orientações de sua construção, seu uso e sua finalidade, declaradas e já obtidas nas entrevistas. | | | | |
| Expressões das realizações conforme as percepções dos alunos registradas em Portfólio | | | | |
| Entrevista | Conhecimentos, habilidades, valores e atitudes | Intencionalidade, gêneros e linguagens | Sentido da avaliação | Avaliação mediada por Portfólio |
| | Orientações/Professor | Realizações/Alunos | Professor/Alunos | Professor/Alunos |
| 01 | Construção da aprendizagem. Fundamentação teórica e atividades práticas. | Linguagem escrita (Diário de Bordo - Portfólio), desenhos, gravuras. | Acompanhamento da construção da aprendizagem. | Avaliação de habilidade, atitude, cognição e capacidade de resolver cada situação-problema. |
| 02 | Construção da aprendizagem. Atividades práticas. | Linguagem escrita (Caderno de Campo). | Acompanhamento das atividades. | Avaliação da organização e adequação da proposta. |
| 03 | Percurso da aprendizagem, com suas motivações, dificuldades e sentimentos gerados. | Linguagem escrita (Diário de Campo). | Acompanhamento diário das atividades realizadas. Habilidade, atitudes e capacidade de resolver situações-problemas. | Além das atividades habituais. Envolve reflexão sobre as mesmas. Autoavaliação. |
| 04 | Conhecimentos profissionais e organizacionais; Trabalho em equipe. | Linguagem reflexiva (Diário de Campo). | Orientações quanto à aprendizagem. Esclarecimento de dúvidas, incentivo para a aprendizagem. Objetividade, diálogo. | Aprendizagens reflexivas, fundamentadas na teoria e na prática. Autoavaliação: do aluno, do curso, do professor. |

| | | | | |
|---------|---|--|--|---|
| 05 | Conhecimentos baseados em experiências diárias, sentimentos e sensações da prática realizada. | (Diário de Campo) Escrita dos alunos, com diferentes formas de expressão. Aspectos relevantes das observações e procedimentos realizados em campo. | Esclarecimentos de dúvidas. Amenizar ansiedades, mediar relações: aluno/aluno; aluno/paciente; aluno/profissionais; profissionais/alunos; paciente/aluno; aluno/docente. Trabalho em equipe. | Retorno permanente em todas as escritas no sentido de incentivar, corrigir e acompanhar a aprendizagem. Autoavaliação. |
| 06 e 07 | Conhecimento fundamentado em teoria, realizado na prática reflexiva, objetivado. | Diferentes Linguagens: Orientações gerais para o semestre. Textos para fundamentação teórica, gravuras, poesias, recortes de revistas. Narrativas parciais e finais. Diferentes formas: Pasta-Catálogo, Caixas, Gravuras, CD. | Sugestões para as reflexões e vivências. Objetivado. Processo narrativo e formativo. Acompanhamento sistemático das narrativas. | Identificador de aprendizagens para o processo de implicação do sujeito. Aprendizagem reflexiva e autoavaliação: do aluno, do curso, do componente curricular e do professor. |
| 08 | Fundamentação teórica e prática; habilidades diferenciadas. | Diferentes linguagens: Textos narrativos, poesias, gravuras. Diferentes formas: Pasta-Catálogo, Gravações em CD, poesias. | Oportunizar pela construção do Portfólio, um dos instrumentos usados na avaliação, a construção da aprendizagem através da criatividade dos alunos. | Acompanhamento da aprendizagem; organização de conteúdo e de pensamento. Autoavaliação. |
| 09 | Fundamentação teórica. Construção da aprendizagem. | Novas linguagens educacionais. Diferentes formas: Webfólio. Portfólio. | Construção diferenciada do conhecimento. Trabalho em equipe. Novas tecnologias em educação. | Formas criativas da expressão do conhecimento. Autoavaliação. |
| 10 | Fundamentação teórica. Aplicação do conhecimento. | Diferentes linguagens e diferentes formas: criatividade do aluno – desenhos, CD, slides, pasta-catálogo. | Aplicação prática no cotidiano da fundamentação teórica. | Aprendizagem reflexiva. Criatividade. |

As narrativas dos alunos aqui reproduzidas, através da produção e da consulta de seus textos, e a intervenção do professor nelas contidas puderam então demonstrar que o Portfólio pode ser um procedimento diferenciador de avaliação, pois não é o registro de um só momento, mas de muitos e complexos momentos em processo contínuo de formação. O

analisar-se e o reconstruir-se, na imersão dos Portfólios obtidos, podem assim ser ilustrados conforme segue, e segundo as narrativas dos alunos.

Ilustração 4: Vendo Portfólios por dentro

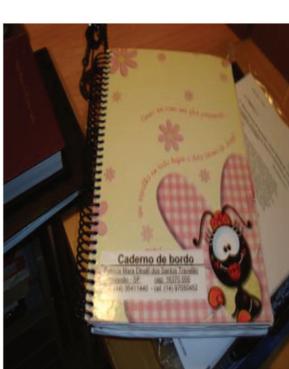


Ainda, no sentido de documentar a análise dos Portfólios, registramos em fotografias as construções dos alunos. As imagens a seguir foram obtidas com a colaboração dos

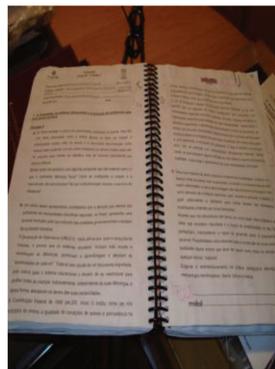
professores do Bloco A e do Bloco B e são de alguns Portfólios onde as narrativas dos alunos são expressas. Elas representam a liberdade de sua construção, de seus registros e de sua criatividade. Esses registros de diferentes caminhos, com diversas formatações e conforme a criatividade dos alunos, são caminhos percorridos por discentes do ensino superior, no processo da aprendizagem e da avaliação.

BLOCO A

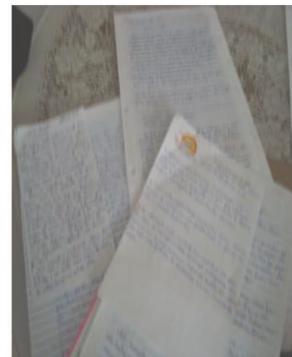
Algumas fotos de Portfólios disponibilizados conforme Entrev. 01, 02, 03, 04, 05 e 10:



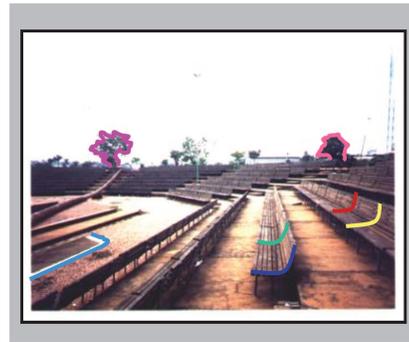
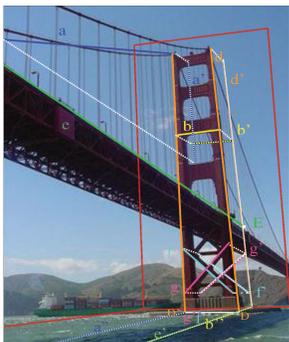
Entrev. 01



Entrev. 02



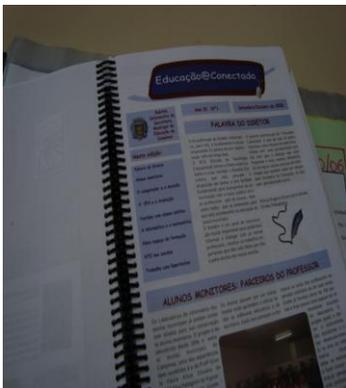
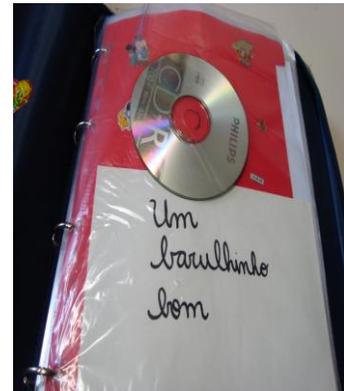
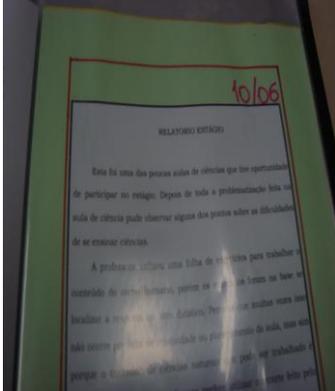
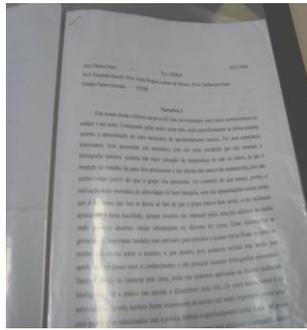
Entrev. 03, 04 e 05



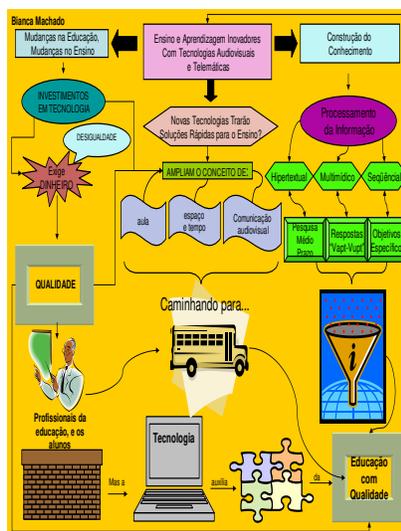
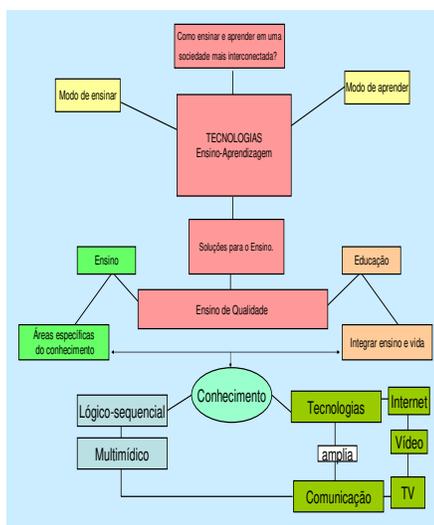
Entrev. 10

BLOCO B

Algumas fotos de Portfólios disponibilizados conforme Entrev. 06, 07 e 08:



Das Webfólios (2008) construídas e disponibilizadas por Entrev. 09, sendo uma para o período diurno e outra para o noturno, junto às páginas dos seus alunos, extraímos imagens, fotos e autoavaliações, bem como comentários da educadora em relação à produção dos alunos que, a título de exemplificação, segue no sentido de nos mostrar uma construção toda particular da aprendizagem dos alunos, mas ao mesmo tempo coletiva, pois todos podem ter acesso a ela:



Mapas Conceituais



Foto extraída de Memorial



Agora sou uma acadêmica, e venho construindo uma vida profissional bem sucedida, sei que tenho muito a melhorar, mas estou disposta à isso.
 Quero cada vez mais adquirir novos conhecimentos, novas experiências para assim estar cada vez mais me aperfeiçoando como profissional.
 Nesse semestre estou tendo novas disciplinas no curso, e uma delas é a de comunicação e novas tecnologias na educação, e já durante as primeiras aulas a idéia que tinha sobre tecnologia foi totalmente mudada, aprendi que tecnologias são todas as ferramentas que auxiliam a vivência do homem na sociedade.
 Ao refletir sobre isso pensei então na tecnologia que mais me auxiliou durante toda a minha vivência, e logo pensei na minha família, forma eles que estiveram sempre comigo, em todos os momentos, tanto nos bons, quanto nos ruins e se hoje sou o que sou foi graças a Deus que os colocou em minha vida...

Foto de Relatório de Memorial

A título de orientar a avaliação final exigida pela instituição, e fazendo uma apreciação sobre os diversos instrumentos utilizados no período letivo, a Entrev. 09 disponibiliza os resultados obtidos e formaliza orientações para adequar determinados caminhos já traçados:

Aluna XXXX

Considerações sobre a avaliação da sua produção acadêmica:

1 - Memorial – muito rico em detalhes, traz uma história belíssima, inclusive de superação. Recomendo rever a redação.

2 - Recomendo colocar um título para a atividade em sua página – as questões são geradoras da discussão: Reflexões sobre Nitidez... – a produção ficou muito boa, recomendo atentar para as citações diretas, conforme as normas da ABNT.

3 - Informática e EJA – atividade muito boa – colocar os nomes das autoras em um slide logo que inicia a apresentação.

4 - Mapa conceitual – está bom, porém recomendo rever o texto e ampliar o seu mapa, detalhando as propostas metodológicas, apresentando as dificuldades em se usar as TICs, mas como superá-las, e deixar mais claro o papel dos sujeitos: professor/aluno. Página – está ficando muito boa. (Entrev. 09)

Todos os alunos realizam e disponibilizam nos sites a autoavaliação do seu trabalho, segundo os indicadores construídos, fazendo para si, para os colegas e para a Entrev. 09 uma análise a respeito de seus avanços e de suas dificuldades. Conforme a Entrev. 09, perdeu-se o medo de exposição, de alguém copiar o trabalho, para se ter um trabalho coletivo e reflexivo:

Não, somos nós que estamos pactuando aqui, não vão copiar o seu trabalho. Ele vai estar lá, faço as minhas inferências e outro colega pode colaborar e se ele copiar vai ficar claro no grupo que ele copiou de você. Por que ter esse medo? Foi bem difícil a ruptura e no final disseram: Como foi diferente perceber a mesma coisa que a gente escreveu sobre determinado aspecto, alguém escrever de outro jeito. É interessante conhecer este tipo de coisa no Portfólio.

Das percepções apreendidas quanto à página na internet, verificamos também a perda do medo do aluno em se autoavaliar.

O exemplo a seguir ilustra as colocações de um estudante quanto ao processo geral de sua aprendizagem, destacando, nos indicadores de aprendizagem, a organização do seu trabalho, suas facilidades e dificuldades. O *feedback* desta comunicação poderá permitir que aluno e professor possam se rever, realizando uma avaliação acordada e transparente.

Disciplina: Comunicação e Novas Tecnologias na Educação. Prof^a.: Entrev. 09
Indicadores de autoavaliação da Webfólio

Nome: XXXXX RA: XXXXX

| Nº | Indicadores | Avaliação pelo Aluno | Avaliação pela professora |
|----|---|---|---------------------------|
| 01 | <p>Aprendizagens desenvolvidas</p> <p>a) O que aprendeu</p> <p>b) O que ainda não aprendeu</p> <p>c) Como buscará formas de aprendizagens significativas</p> | <p>a) Durante o semestre tive acesso a sites relacionados à Pedagogia que não imaginava existir, assim como aprender a realizar um site. Acredito que com o passar do semestre muitos assuntos foram aprendidos e com isso ocorreu uma grande contribuição para a minha formação como futura pedagoga. Ex: Utilização do computador como meio interdisciplinar de ensinar vários assuntos aos alunos.</p> <p>b) Ainda não possuo habilidade total no manuseio do computador, mas vou procurar ajuda para isso, pois nesta disciplina mesmo foi possível observar que cada vez mais saber utilizar o computador faz parte do nosso dia a dia.</p> <p>c) Pretendo procurar ajuda de um profissional para aprender a manusear o computador, mas áreas que ainda não conheço muito bem e buscar aprendizagem realizando leituras sobre o uso das novas tecnologias.</p> | |
| 02 | <p>Estratégias de aprendizagens adotadas para se apropriar dos conhecimentos</p> | <p>Se interar com o mundo das novas tecnologias de várias maneiras, como por exemplo, procurando leituras sobre o assunto.</p> | |
| 03 | <p>Comprometimento com o trabalho da turma (suas contribuições) – grande grupo/pequeno grupo Contribuição para o crescimento do coletivo</p> | <p>Acredito que cada grupo ou mesmo cada aluno de sala contribuiu para o aprendizado de nossa disciplina trazendo novidades e curiosidades não encontradas tão facilmente no dia a dia.</p> | |
| 04 | <p>Organização do trabalho:</p> <p>a) Frequência</p> <p>b) Pontualidade</p> <p>c) Cumprimento dos prazos</p> <p>d) Tempo destinado às leituras</p> | <p>a) Infelizmente em alguns momentos tive que me ausentar, mas acredito que isso não me prejudicou muito.</p> <p>b) Sempre procurei estar presente nos horários certos de aula, mas confesso que alguns dias me atrasei por causa do trânsito que pego no caminho para a faculdade.</p> <p>c) Procurei estar em dia com a entrega dos meus trabalhos, porém infelizmente alguns não foram entregues devido à correria de trabalho e estudo, algo que ainda estou me adaptando.</p> | |

| | | | |
|----|--|--|--|
| | | d) Realizei somente algumas leituras devido à mesma dificuldade citada acima. | |
| 05 | Considerações em torno do uso das novas tecnologias | No estudo desta disciplina foi reconfirmada a grande importância da aprendizagem do uso do computador. Hoje saber utilizar essa ferramenta é importantíssimo, tanto para prosseguir nos estudos, quanto para trabalhar e estar interado do mundo atual. | |
| 06 | Considerações em torno do webfólio como estratégia para o ensino | Apesar das dificuldades por ser a primeira vez que tive contato com a realização de um site, me senti interagida por cada apresentação de grupo, pois todos mostraram temas interessantes e que são possíveis de se trabalhar com os alunos de diversas escolas (particular/estadual). | |
| 07 | Considerações em torno da construção do site | Foi muito importante a criação do site, pois esse contato acrescentou em minha formação acadêmica como também fora da universidade. | |
| 08 | Comentários livres | | |

Fonte: Quadro disponibilizado em Webfólio por Entrev. 09

A análise realizada em Portfólio possibilitou um amplo campo investigativo, tendo a pesquisa obtido um quadro revelador do praticado e realizado. Seus descritores nos revelam haver nos Portfólios:

- Cumprimento dos propósitos gerais: fundamentação teórica, realização de atividades práticas, trabalho ético realizado em equipe e construção de aprendizagem;
- Cumprimento dos propósitos específicos: material suficiente para a análise da construção da aprendizagem, *feedback*, realização de atividades diferenciadas possibilitadoras de criatividade;
- Intervenção do professor: correção de textos quanto aos aspectos gramaticais, coerência e coesão entre as ideias, fundamentação teórica com indicação bibliográfica, respeito às diferenças individuais;
- Cobrança de organização e sistematização do trabalho pedagógico: prazos, atendimento aos critérios estabelecidos, coerência, consistência e criatividade; e,
- Reflexão: autoavaliação do aluno, do curso, do professor e autonomia. Retorno permanente às escritas no sentido de corrigir e acompanhar a aprendizagem.

As categorias de trabalho pedagógico, de aprendizagem e de avaliação, tratadas e obtidas na rigorosidade da metodologia proposta e no trabalho científico, cujas características nos indicam ser imbricador, inovador e consubstanciado no ousar e inovar em avaliação da aprendizagem, destacam:

- **Trabalho Pedagógico:** fundamentado, reflexivo, ético, diferenciado, organizado, criativo.
- **Aprendizagem:** processo, respeito ao ritmo do aluno, ético, comprometido, realizado em parceria.
- **Avaliação:** emancipadora, construída no coletivo, intencional, reflexiva e contextualizada, autônoma.

A avaliação mediada em Portfólio nos traz, então, apontamentos de fatos reais, de novas avaliações possíveis e de novas reflexões. Contextualizada e aplicada de forma fundamentada e compartilhada, ao seu curso e aos seus alunos, compondo o Projeto Político-Pedagógico, mostra-se ser uma nova possibilidade de avaliar nos dias atuais.

Como destaque dessas possibilidades, pode-se citar, pelas narrativas de professores e pesquisadores consultados, a sua mediação como alternativa em situações que envolvem:

- Avaliação de habilidades, atitudes, cognição e resolução de situação-problema;
- Avaliação da sistematização do trabalho;
- Avaliação para além das atividades habituais envolvendo reflexão sobre as mesmas;
- Avaliação e autoavaliação do aluno, do curso, do componente curricular e do professor;
- Avaliação como retorno permanente em todas as escritas no sentido de incentivar, corrigir, e acompanhar a aprendizagem;
- Avaliação como identificadora de aprendizagens para o processo de implicação do sujeito;
- Avaliação para o acompanhamento da aprendizagem e a organização de conteúdo e de pensamento;
- Avaliação como possibilitadora de formas criativas da expressão do conhecimento; e
- Avaliação como aprendizagem reflexiva, criativa e com respeito às diferenças individuais.

Por todas essas possibilidades de se realizar uma avaliação ética, comprometida com os alunos e como processo onde seus partícipes possam se rever a todo instante, registrando suas percepções e sentimentos, e por ser um procedimento de diálogo, podemos afirmar as vantagens do uso do Portfólio como recurso mediador da aprendizagem e, assim o fazendo, podemos afirmar com P. 03 que *“a boa avaliação é aquela que faz o aluno aprender”*.

4.4 Análise documental: Planos de Ensino

Para uma compreensão mais detalhada desse fazer inovador, solicitamos aos professores entrevistados, por e-mail, o Plano de Ensino organizado de suas atividades curriculares.

Neste planejar das proposições educacionais em que o Portfólio é trabalhado como recurso mediador da aprendizagem, procuramos manter um diálogo com esses planos, no sentido de relacioná-lo às suas partes constituintes e deles extrair suas conexões e relações com a aprendizagem e a avaliação propostas em suas narrativas durante as entrevistas realizadas.

Recebidos os planos de ensino, de diversos cursos e de diversos componentes curriculares, procuramos reunir as informações contidas em sínteses sinalizadoras de seus pontos principais e pertinentes à pesquisa, para em seguida realizar uma análise de seu conteúdo, fazendo o destaque para a avaliação em Portfólio.

Dessa análise, e no sentido de termos uma ampla visão em torno de uma proposta para a Pedagogia Universitária que pretende navegar contra processos hegemônicos e autoritários da avaliação, os pontos referenciais de análise voltaram-se para a metodologia, a avaliação da aprendizagem e a avaliação do Portfólio.

Das inferências das análises realizadas, foi possível destacar:

- **Quanto à metodologia:** A análise efetuada quanto à metodologia utilizada para o processo da aprendizagem centra-se nas práticas e nos procedimentos de ensino utilizados. Os planos de ensino apresentam metodologia diversificada, que se adapta aos componentes curriculares e objetivos do curso. Dos 06 (seis) componentes do Bloco A,

apenas 02 (dois) trazem o Portfólio como um procedimento declarado e formal, correspondendo a 34% deste universo. O Portfólio é citado, no plano, por Entrev. 01 e Entrev. 02. Os demais professores (66%), apesar de não o declararem como metodologia, trazem suas marcas através de procedimentos diferenciados realizados. Demonstrando o planejamento para as aulas e atividades diferenciadas, procuram viabilizar as metas apontadas para o trabalho pedagógico. Do Bloco B, seus quatro componentes (100%) o declaram, formalizando sua entrada tanto na metodologia empregada quanto em seus critérios de avaliação adotados.

- **Quanto à avaliação da aprendizagem:** Os professores deixam de forma clara e acentuada o atendimento às normas institucionais (100%), apresentando valores numéricos, pontuações ou valorações finais às atividades desenvolvidas. Cumprem as determinações burocráticas exigidas, mas nos diferentes procedimentos quanto ao avaliar a aprendizagem utilizando instrumentos diversificados, tais como Portfólio, provas bimestrais, projetos, relatos de experiências, narrativas parciais e finais, o caminhar se realiza diferenciado e se projeta com caráter inovador. De forma geral e considerando a avaliação como recurso articulado aos objetivos/conteúdos, a avaliação formativa se processa como um revisar permanente e declarado de:

- Compreensão dos vários domínios do conhecimento pedagógico. (Entrev. 01);
- Intervenção no processo de aprendizagem dos seus alunos. (Entrev. 02);
- Saber a percepção do aluno sobre o seu aprendizado, as suas responsabilidades e expectativas, além de afinar e aproximar o docente do aluno. (Entrev. 03, 04, 05).
- Consolidação da reflexão e do trabalho pedagógico. (Entrev. 06 e 07);
- Reflexão sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano e suas relações com a educação. (Entrev. 08);
- Percepção do próprio processo de participação e de aprendizagem. (Entrev. 09);
- Criar, construir, questionar e, conseqüentemente, contribuir para que as aulas fossem mais participativas, estimulando a convivência, a motivação, a colaboração e o respeito mútuo. (Entrev. 10).

- **Quanto à avaliação de Portfólio:** Foi necessário o retorno às falas das entrevistas e novos contatos (por e-mail e telefone) com os professores para capturar com clareza esses procedimentos quanto ao Portfólio, uma vez que alguns planos de ensino não tinham registro específico. O que se percebe é que quando não declarados como nota, sua valoração subsidia a composição da nota final através de pesos, conceitos,

apreciações e valorações atribuídas aos Portfólios segundo critérios estabelecidos para seu acompanhamento e sua validação.

As considerações a respeito dos fundamentos e das aplicações das metodologias e avaliações em planos de ensino, propostas pelos professores para os encontros de aprendizagem dos seus alunos, foram inferidas conforme segue:

| |
|---|
| <p>Entrev. 01</p> <p>Curso: PEDAGOGIA</p> <p>Componente Curricular: Seminários Integrados II</p> |
|---|

Metodologia: Será priorizada a metodologia em espiral, na qual, a partir de textos, intertextos, oficinas de trabalho ou outros recursos didáticos, os assuntos são discutidos várias vezes, em momentos diferentes e sob óticas diferentes, mas a cada retorno o assunto incorpora-se mais e busca maior clareza e aprofundamento do saber, do saber fazer, do saber conviver dentro de contextualização histórica e desenvolvimento cultural.

Construção do Portfólio: Com todas as reflexões para, em momento definido em calendário escolar, elaborar o portfólio de avaliação do aproveitamento escolar.

Critérios de avaliação final: Atendem ao regimento da instituição.

Avaliação em Portfólio - Conceitos: *Satisfatório – Não satisfatório.*

FICHA PARA CORREÇÃO E VALIDAÇÃO DO PORTFÓLIO
CRITÉRIOS – ENTREVISTA 01

| | | |
|--|---|--------|
| RA: | NOME DO ALUNO: | TURMA: |
| PROFESSOR: | | |
| Presença de reflexão com embasamento teórico | Será considerado texto reflexivo aquele que apresentar, de forma processual, uma posição pessoal do aluno sobre os temas abordados . Isso significa superar o texto que se limita apenas a descrever/relatar aulas ou a expor conteúdos. As reflexões devem abordar os estudos realizados, os conhecimentos construídos e as transformações que estes provocaram na vida do universitário , ou seja, devem demonstrar que o conteúdo estudado, a metodologia utilizada pelo professor e as orientações | |

| | | |
|--|--|--|
| | contribuíram para que o(a) aluno(a) aprimorasse sua formação como educador. | |
| Utilização de diferentes linguagens | Neste critério será observado se o aluno tem utilizado diferentes linguagens como fonte para suas reflexões e/ou se apresenta suas reflexões por meio de diferentes linguagens. Nesse sentido, o aluno pode refletir sobre um conteúdo e elaborar um texto reflexivo a partir de uma criação artística, como também pode registrar suas reflexões em outras linguagens. | |
| Registro das aprendizagens significativas | Neste critério será observado se o aluno apresenta as aprendizagens significativas dos conteúdos estudados em cada Unidade Temática, e de todas as atividades intra e extra-muros com aderência com a disciplina, possibilitando, assim, que o professor possa avaliar o processo de formação do professor-educador comprometido com o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. | |
| Apresentação material | Neste critério serão avaliados: <ul style="list-style-type: none"> • o atendimento às normas da ABNT – quando for o caso - em relação a citações, referências, ilustrações, paginação, espaços, margens, fontes e outros dessa natureza; • a utilização de criações artísticas, obras de artesanato, enfim, a forma de apresentação material do assunto. Inclui-se nesse critério se o trabalho foi realizado de maneira apresentável, com dedicação e capricho. | |
| Comentário do professor: | | |
| <input type="checkbox"/> SATISFATÓRIO <input type="checkbox"/> NÃO SATISFATÓRIO | | |

Fonte: Ficha elaborada por Entrev. 01

Entrev. 02
Curso: CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
Componente Curricular: Estágio Supervisionado em Licenciatura

Metodologia: Atividades propostas:

- 1- Atividades junto à escola;
- 2- Portfólio - Pasta de Atividades - Diário de campo;

- 3- Planejamento do Projeto de Ensino;
- 4- Elaboração do Material Didático;
- 5- Avaliação do Projeto de Ensino e dos Minicursos;
- 6- Participação em Eventos Educacionais;
- 7- Desenvolvimento do Projeto de Ensino (Regência).

Critérios de avaliação final: Atendem ao regimento da instituição.

Avaliação em Portfólio: Atribui notas conforme critérios.

Entrev. 03, 04 e 05 (Plano Integrado)
Curso: GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
Componente Curricular: Semiologia e Semiotécnica

Metodologia: Atividades propostas:

1. Aulas expositivas dialogadas;
2. Trabalhos em pequenos e grandes grupos;
3. Estudos dirigidos;
4. Pesquisas bibliográficas;
5. Leitura orientada;
6. Aulas práticas em laboratório;
7. Grupos de discussão em campo de ensino clínico;
8. Elaboração de textos.

Avaliação: A avaliação compreenderá:

- 01 prova teórico-prática (0-10);
- 01 prova teórica (0-10);
- Avaliação de Desempenho do Ensino Clínico (ADEC), nos campos de atividades nas unidades de internação 2º, 5º, 6º andar e PI e PII da emergência (0-10).

Critérios de avaliação final:

A nota da disciplina será a média aritmética de todas as avaliações:

$$\text{Nota Final} = \frac{\text{PTP} + \text{ADEC} + \text{PT}}{3}$$

Avaliação em Portfólio:

Na realidade, o diário de campo é solicitado durante o ensino clínico e realmente não aparece no plano como forma de avaliação somativa e sim formativa. Ele não possui valor em nota. O diário é utilizado para sabermos a percepção do aluno sobre o seu aprendizado, as suas responsabilidades e expectativas, além de afinar e aproximar o docente do aluno. (Entrev. 04)

Entrev. 06 e 07 (Plano Integrado)

Curso: PEDAGOGIA

Componente Curricular: Estágio Supervisionado

Metodologia: Atividades individuais e de grupo. As individuais compreendem a leitura prévia de alguns textos indicados com um estudo crítico dos mesmos, o registro sistemático dos acontecimentos no Portfólio, a elaboração de narrativas parciais e final. As atividades em grupo compreendem as aulas expositivas, participação em seminários, apresentação das reflexões decorrentes do trabalho pedagógico.

Critérios de avaliação final: Atendem ao regimento da instituição.

Avaliação em Portfólio: A avaliação levará em consideração o trabalho do estudante, explicitado por:

- Assiduidade e compromisso com horário e permanência nos encontros semanais;
- Narrativa individual dos acontecimentos do Projeto Integrado (3,0);
- Elaboração individual do portfólio (3,5);
- Produção coletiva do Projeto de Ensino (3,5).

Entrev. 08

Curso: EDUCAÇÃO FÍSICA

Componente Curricular: Educação e Sociedade - Prática de Ensino

Metodologia: Atividades propostas:

1. Aulas expositivo-dialogadas;
2. Trabalhos individuais e em grupos;
3. Orientações para os estudos de temas voltados à realidade educacional;

4. Orientação para a elaboração dos relatórios e/ou portfólios. Socialização dos estudos de campo.

Critérios de avaliação final: Atendem ao regimento da instituição:

- De exercício escrito individual, valendo 2 pontos;
- Da produção de textos, em grupo, a partir de estudo temático e apresentação do estudo, valendo 2 pontos;
- Da produção de sínteses e comentários a partir de atividade em sala de aula, valendo 1,5;
- Da elaboração de relatório e/ou portfólio, reunindo a produção sobre a parte teórica e sobre a prática, valendo 3 pontos;
- Da atitude: pontualidade, assiduidade, participação, interesse, respeito aos colegas e ao professor, entrega de trabalhos na data marcada, valendo 1 ponto;
- Da socialização das experiências da prática, valendo 0,5 ponto.

A recuperação do aluno que não atingir os parâmetros do trabalho combinado será realizada a partir da retomada dos trabalhos corrigidos, com a reelaboração do mesmo segundo os pontos apontados como deficitários, de forma a permitir que o aluno revele a superação das dificuldades apresentadas no trabalho anterior.

Avaliação em Portfólio: Da elaboração de relatório e/ou portfólio, reunindo a produção sobre a parte teórica e sobre a prática, valendo 3 pontos.

Entrev. 09
Curso: PEDAGOGIA

Componente Curricular: Comunicação: Novas Tecnologias na Educação

Metodologia:

1. Aulas expositivas dialogadas;
2. Trabalho em grupo de discussão com exposição dos resultados obtidos, a partir de questões levantadas pelo professor ou pelos alunos, seguido de debate em sala de aula com a participação de todos os grupos;
3. Atividades práticas no laboratório de informática para utilização de softwares e internet;
4. Exibição de filmes para discussão;

5. Pesquisa de campo sobre a utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem (Pesquisa a ser realizada durante o estágio supervisionado).

Critérios de avaliação final: Atendem ao regimento da instituição.

Todas as atividades vivenciadas serão avaliadas por meio de:

- Produção escrita individual e/ou coletiva: resenhas e/ou resumos, mapa conceitual, síntese da produção elaboração de portfólio/webfólio;
- Participação nas atividades de debate/discussão em sala de aula;
- Elaboração de um projeto pedagógico (interdisciplinar) de uso das novas tecnologias informáticas (escolher uma das disciplinas de ensino-aprendizagem), em equipe, para criação de um sítio (*site*);
- Elaboração de um relatório (síntese) da prática pedagógica observada, com uso das novas tecnologias, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Avaliação em Webfólio: Composto por notas segundo critérios de:

a) Participação:

- Contribuições pessoais para a classe e pequeno grupo;
- Envolvimento efetivo nas atividades individuais e grupais;
- Cumprimento das atividades propostas;

b) Produção escrita:

- Atender ao que está sendo solicitado;
- Ter coesão, coerência e objetividade;
- Expressar a norma culta;
- Usar argumentação compatível ao nível universitário.

Entrev. 10
Curso: EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
Componente Curricular: Geometria Descritiva II

Metodologia: Atividades propostas:

1. Exposição oral;
2. Leitura e análise de objetos tridimensionais construídos ou a serem construídos;

3. Representação de objetos por meio da linguagem técnica gráfica;
4. Consulta bibliográfica.

Crítérios de avaliação final: Atendem ao regimento da instituição através de vários instrumentos e de várias observações.

Avaliação em Portfólio: Segundo critérios estabelecidos para sua elaboração:

- Diretriz;
- Interferência;
- Criatividade.

Esses documentos estereotipados, por sua natureza e elaboração, não demonstram por si só o processo de construção da aprendizagem. Geralmente são modelos disponibilizados ao professor que, depois das orientações, devem ser preenchidos pelos docentes de cada disciplina para então serem submetidos à aprovação final pelo Colegiado do Curso e divulgados posteriormente aos alunos. Estes, por sua vez, saberão como as atividades curriculares serão conduzidas ao longo do período letivo.

Por serem documentos estereotipados, que, na maioria das vezes, não demonstram o processo dinâmico da ação didático-pedagógica na relação professor-aluno, eles precisam ser refletidos em sala de aula para que a previsão inicial e proposta pelo professor seja compreendida em seus objetivos e metodologias pelos alunos. Foi necessário, para a análise desses planos de ensino, extrair do retorno das falas dos professores a compreensão daquilo que apontam para a observação e a validação do uso do Portfólio com a finalidade de capturar avanços pretendidos para a aprendizagem e a avaliação.

O que se observa nessa análise de forma mais acentuada é a proposta de consolidação de processos reflexivos, o rigor quanto às normas culta e acadêmica, o lugar para a criatividade diferenciada dos alunos e a participação efetiva quanto aos critérios de avaliação que potencializam a avaliação em Portfólio, para o desenvolvimento individual autônomo.

A análise documental realizada em Portfólios e planos de ensino permitiu, portanto, a complementação das informações obtidas. Os dados coletados revelaram aspectos interessantes, que demonstram e testemunham o interesse dos professores pela aprendizagem do aluno, pois mesmo nas relações complexas e difíceis existentes entre professor e aluno,

professor e instituição, os professores praticam momentos para o despertar da autoavaliação, da curiosidade, da criticidade e da criatividade, elementos esses constituintes da reflexão crítica.

Importa nessa análise observar não só a introdução do Portfólio nos planos de ensino como um procedimento declarado e formal de investigação e trabalho, mas observar também o interesse do professor em conhecer e trabalhar com procedimentos de avaliação, tendo novos objetivos e novos propósitos.

Declara a Entrev. 06, em seu plano de ensino, que este

Tem como objetivo principal possibilitar aos estudantes o aprofundamento da análise e compreensão do trabalho pedagógico produzido no cotidiano das escolas em que estagiaram no semestre anterior. Pretende-se com isso criar condições para que os estudantes articulem suas concepções teóricas constituídas no interior de outras disciplinas, a respeito do trabalho pedagógico, com as reais condições de trabalho vivenciadas na escola. Para tanto, toma como pontos de partida a consolidação da reflexão e do trabalho pedagógico do futuro profissional da educação na escola e o redimensionamento de sua atuação nesse contexto, a partir da análise da organização do trabalho pedagógico ali produzido, tomando como ponto de partida, e de chegada, o projeto de ensino produzido coletivamente.

Nessa reflexão, e conforme Freire (2008):

Que bom seria, aliás, se tentássemos criar o hábito de avaliá-las ou de nos avaliar nelas enquanto educadores e educandos também. Que bom seria, na verdade, se trabalhássemos, metodicamente, com os educandos, a cada par de dias, durante algum tempo que dedicaríamos à análise crítica de nossa linguagem de nossa prática. Aprenderíamos e ensinaríamos juntos um instrumento indispensável ao ato de estudar: o registro dos fatos e o que a eles se prende. A prática de registrar nos leva a observar, comparar, selecionar, estabelecer relações entre fatos e coisas. Educadora e educandos se obrigariam, diariamente, a anotar os momentos que mais os haviam desafiado positiva ou negativamente durante o intervalo de um encontro ou outro. (p. 82-83)

4.5 A avaliação em Portfólio

É possível que a categoria mais decisiva para assegurar a função social que a escola tem na sociedade capitalista seja a da avaliação. A avaliação e os objetivos da escola/matéria são categorias estreitamente interligadas. A avaliação é a guardiã dos objetivos. Os objetivos em parte estão diluídos, ocultos, mas a avaliação é sistemática (mesmo quando informal) e age em estreita relação com eles. No cotidiano da escola os objetivos estão expressos nas práticas de avaliação. Na avaliação estão concentradas importantes relações de poder que modulam a categoria conteúdo/método. Ou seja, os objetivos da escola como um todo (sua função social) determinam o conteúdo/forma da escola. No plano didático essa ação se repete e, à sua vez, sedia relações de poder que são vitais não só para o trabalho pedagógico na sala de aula, mas para a sustentação da organização do trabalho da

escola em geral – seja pela via disciplinar, seja pela via da avaliação do conteúdo escolar, ou das atitudes e dos valores. Deve-se considerar que os objetivos de que falamos não são apenas os explícitos, mas incluem os objetivos “ocultos” da escola interiorizados a mando do sistema social que a cerca. (FREITAS, 1995, p. 59)

Em nossa época, de crise estrutural global do capital e de transição histórica da ordem social existente para outra qualitativamente diferente, os saberes e os conhecimentos são relativizados. Nada mais justo do que o educador também se questionar, refletir e analisar suas práticas pedagógicas, tomando junto a estas uma consciência crítica a respeito do seu fazer e ser em educação.

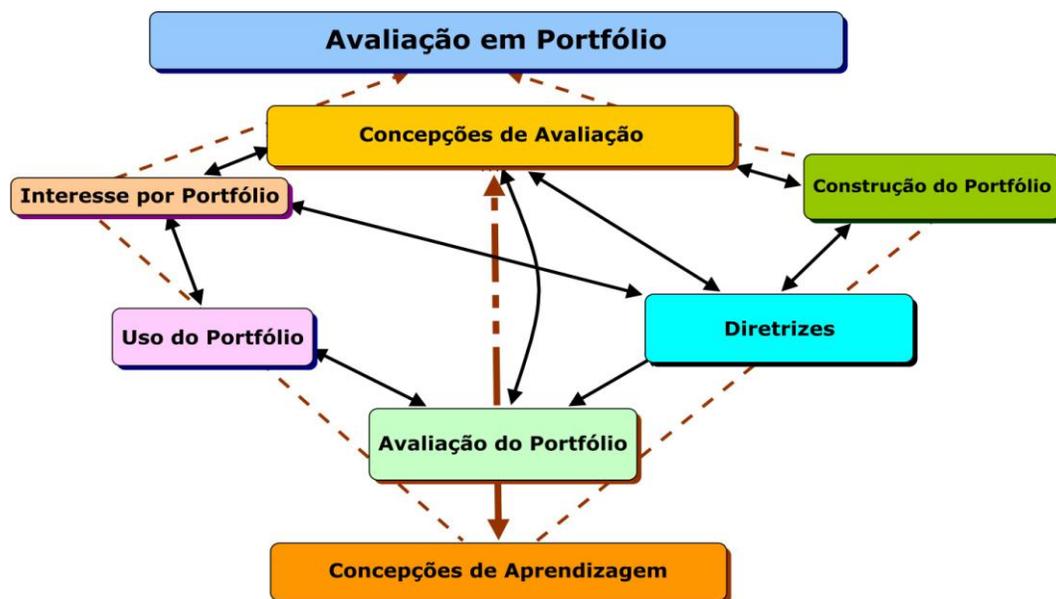
Os dados desta pesquisa têm demonstrado que aprender, ensinar e avaliar são processos que vão se consolidando no exercício profissional à medida que o educador se especializa. Quando a avaliação tende a priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem, buscam-se novas possibilidades de trabalhar o conhecimento, de observar, de processar, compreender e registrar o percurso formativo do aluno, em um processo amplo e relacional de autoavaliação e diálogo.

Além de configurar o Portfólio como “*registro de memória e registro histórico das evidências de aprendizagem do aluno*”, segundo a Entrev. 10, a avaliação, nesta nova configuração, tenderá à busca da transformação da realidade da sociedade pela inserção de sujeitos ativos, criativos e reflexivos, pois a acreditação de suas possibilidades e avanços são reflexos do como se concebe a formação cidadã.

Para compreender como quem usa e pratica a avaliação registrada em Portfólio materializa e evidencia seus sentidos pedagógicos, que são interpretados pelo docente como evidências de aprendizagem, fez-se necessário o desdobramento desses pensares e desta construção, sem fragmentá-los e sem neles interferir, para que, através de seus núcleos de sentido e de suas categorias relevantes, houvesse o destaque dos critérios e das intenções da avaliação da aprendizagem.

Nesse sentido, foram verificadas, pelos dados apontados, a aprendizagem e a avaliação em todas as dimensões pesquisadas: as concepções de aprendizagem e avaliação, os interesses e usos do Portfólio, sua construção, suas diretrizes e sua avaliação. A ilustração a seguir representa a complexidade do ato de avaliar e a importância do educador especificamente no ato de avaliar em Portfólio.

Ilustração 5: Avaliação em Portfólio



Pela ilustração, estão colocados os caminhos circulares e complexos que percorremos nas perguntas feitas nas entrevistas e nas respostas dadas, assim como o que obtivemos como resultante das percepções dos professores e dos pesquisadores. De seus resultados extraímos pontos comuns e singulares que ficaram em registro como núcleos de sentidos, tanto orais como escritos, com o objetivo de não mutilar ou acrescentar significados que não fossem os expostos nas falas dos professores.

Pudemos citar a princípio como os diversos conceitos de avaliação são mobilizadores para a aprendizagem pretendida e como são consolidados nas percepções apreendidas das entrevistas realizadas com os professores e pesquisadores universitários. Essas inferências possibilitaram que categorizações empíricas pudessem ser construídas a respeito do ensino, da aprendizagem e da avaliação universitária.

Assim, fomos fazendo a leitura de um mundo silenciado, nos registros e nas descobertas a cada instante, de vozes profundas e repletas de sentido que se construíram no processo reflexivo do cotidiano acadêmico, levando nas várias leituras realizadas o pensar de que

Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo de tal maneira que “ler mundo” e “ler palavra” se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E “ler mundo” e “ler palavra”, no fundo, para mim, implicam “reescrever”

o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer transformá-lo. A leitura da palavra deve ser inserida na compreensão da transformação do mundo, que provoca a leitura dele e deve remeter-nos, sempre, à leitura de novo do mundo. (FREIRE, 1988, p. 15)

Ao analisar os dados obtidos, foi preciso ater-se às considerações de Sacristán (2000):

A atribuição de significados se concretiza em critérios para ponderar o conteúdo, em concepções ou apreciações a respeito do valor cognitivo dos mesmos ou sobre sua significação educativa, mas tais significações também vão *tingidos emocional e socialmente*. Isto se reflete em valorizações, em forma de atitudes diversas para com os componentes curriculares, em sua utilidade para seus possuidores, acerca de seu valor pedagógico e social, etc. A mediação do professor é complexa, não podemos vê-la como uma mera operação de mutilar ou acrescentar. (p. 176)

Na mediação do professor e nas análises estabelecidas, foram consideradas as concepções sobre avaliação da aprendizagem, tecidas e contempladas no registro de seus critérios, desde sua elaboração e construção, processamento e registro, para que, num movimento circular de idas e vindas de seus núcleos de sentidos, pudéssemos capturar categorias empíricas que, em síntese, fossem reveladoras de novas bases estruturais para a avaliação no trabalho de pedagógico. Consequentemente, nessa análise os limites e potencialidades resultantes que surgiram deste uso assim elaborado integraram essa complexa rede de pensar e fazer com critérios para a avaliação da aprendizagem.

A proposta de avaliar mediante Portfólio, de maneira contextualizada aos seus cursos, objetivos e clientela escolar, mesmo apresentando limites, traz, por suas possibilidades, contribuições que tenderiam a facilitar a ampliação da educação emancipadora, uma vez que potencializam a reflexão e a crítica em um movimento de aprendizagem singular e diferenciado.

Segundo Bardin (2009), “O sistema de categorias da investigação deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens” (p. 148). Desta forma, entrecruzando intenções quanto ao que nos propusemos a investigar, e apoiados nas falas de professores e pesquisadores, que demonstram novos sentidos quanto ao ensinar, aprender e avaliar, construímos categorias e subcategorias que por inferências demonstram valor cognitivo e social, sendo representadas a seguir.

Quadro 14: Portfólio – Categorias e subcategorias

| Categorias | Subcategorias |
|---|--|
| Ensino e Aprendizagem | Aprendizagem Processual, Contínua, Emancipatória, Democrática, Cidadã, Dialogada, Autorreflexiva. Ensino Significativo, Ético, Contextual. |
| Objetivos | Educacionais, Institucionais, Curriculares, Operacionais, Formativos. |
| Metodologia | Procedimentos diversificados: Portfólio, Seminários, Provas, Pesquisas. |
| Avaliação | Formal, Informal, Somativa, Processual, Formativa, Criteriosa, Ativa, Contextual, Negociada, Transparente, Diferenciada, Emancipadora, Dialogada, Atividade cultural. |
| Trabalho Pedagógico | Individual, Coletivo, Interdisciplinar, Dialogado, Autoavaliado, Fundamentado, Desenvolvimento de capacidades de argumentação, de análise das formas de aprender, de maneiras de lidar com as diferenças, Ético. |
| VALOR COGNITIVO | |
| Autoavaliação (docente e discente), Aprendizagem, Criatividade, Criticidade, Conhecimento, Teorização e Prática. | |
| VALOR SOCIAL | |
| Cidadania, Autonomia, Refletividade, Criticidade, Habilidades, Competências profissionais, Capacidade de resolução de problemas. | |

Pelos resultados obtidos, foi possível observar em nossa pesquisa que o Portfólio é mais do que um instrumento de avaliação. Trata-se de um procedimento formativo indispensável ao trabalho pedagógico de uma educação superior comprometida com a emancipação e autonomia do aluno, por suas características formadoras e reveladoras de valores cognitivos e valores sociais, condizentes a uma educação voltada para valores democráticos.

Os sentidos da avaliação em Portfólio perfazem vários caminhos. Projetam-se em movimentos contraditórios, de um novo pensar em educação até o atendimento às normas

institucionais, realizando procedimentos burocráticos consagrados por notas ou menções. Se a finalização da avaliação ainda segue modelos tradicionais, importa considerar, no caminho percorrido, os novos avanços quanto ao que se pensa e se faz com relação à aprendizagem e à avaliação do estudante universitário.

Observa-se que essa trajetória concebe a avaliação como atividade cultural e processo associado aos objetivos do curso e do componente curricular, assim como procede através deste a observação dos avanços do conhecimento, os momentos de aprendizagem dos alunos, a autoavaliação docente e discente, tendo, pois, um caráter amplo quanto ao seu valor cognitivo, introduzindo um leque de aberturas considerável quanto aos sentidos e valores sociais exigidos em uma sociedade democrática.

Dessa forma, é fundamental considerar a participação efetiva dos docentes e da comunidade acadêmica no sentido de se comprometerem como agentes efetivos de mudanças. Como tais, compartilhar, discutir preocupações e buscar soluções no coletivo acadêmico, assim como a reflexão e a divulgação dos resultados e de sua prática pedagógica, poderão no âmbito institucional consolidar novos procedimentos e novos registros da avaliação que apresentam resultados positivos, como é o caso de Portfólio.

O apontar de possíveis práticas pedagógicas escolares que apresentam melhores resultados quanto à aprendizagem indica um possível caminho para melhoria da qualidade do ensino. Nessa aprendizagem qualitativa, a avaliação é entendida como atividade sistemática, contínua e integrada ao processo educativo, cuja finalidade é conhecer e ajudar o aluno em particular e o processo educativo em geral.

Considerações finais

Na perspectiva do encontro com práticas avaliativas inovadoras, com sentido formativo, investigamos no contexto da Pedagogia Universitária a avaliação da aprendizagem e o Portfólio como recurso mediador dessa aprendizagem. Dialogamos com a prática avaliativa em dois contextos que se interagiram e se interpenetraram: o contexto que envolve a percepção da avaliação por meio de Portfólio concretizada pela prática de professores universitários e o contexto que envolve a reflexão de professores-investigadores da Pedagogia Universitária.

No plano de fundo dessas práticas educativas, no contexto universitário e no trilhar de diferentes percursos para o encontro pretendido, o professor-pesquisador encontrado permitiu que novos olhares e novos sentidos sobre a realidade acadêmica possibilitassem a investigação crítica e reflexiva sobre o objeto da pesquisa.

Conseguimos obter falas e narrativas de professores que, sem receio aparente de crítica ao seu trabalho pedagógico, em processo de diálogo aberto e colaborativo, expuseram suas teorias e suas vivências pessoais quanto ao ensino em geral e ao ensino universitário em particular, para que delas pudéssemos extrair suas percepções, seus sentidos e até eventuais silêncios pedagógicos quanto à avaliação da aprendizagem. Os momentos esclarecedores dos diálogos estabelecidos permitiram a ampliação do conhecimento através de processos questionadores e reflexivos que agora são compartilhados, após um processo de busca e de encontros com o pensar e o fazer da avaliação formativa, entendidos como aspectos inerentes a um trabalho pedagógico sintonizado com os desafios de uma formação diferenciada e inovadora.

Nesse sentido, a pesquisa, com sua metodologia, seu objetivo em campo de pesquisa e permeada de inúmeros questionamentos conforme o enunciado em seu delineamento inicial, percorreu espaços e produções pedagógicas até então fechados e não explorados à investigação, pois a exposição do que se faz na prática é sempre um colaborar com o outro, é mostrar o que se pensa e o que se faz com suas possibilidades e acertos, mas também com seus limites e suas incertezas.

Sendo a avaliação um ato intencional, não neutro e complexo, na indagação e na identificação dessas evidências avaliativas que são valorizadas pelos educadores a partir dos registros dos alunos em Portfólio, nos voltamos para como o processo avaliativo é concretizado, ou seja, procuramos compreender como quem usa esse recurso materializa a avaliação no percurso da aprendizagem do aluno no contexto particular em que é utilizado.

Nas análises realizadas, foram obtidas as percepções dos professores sobre a aprendizagem e a avaliação, indicando que novas concepções sobre o ensino implicam em mudanças substanciais nas práticas educativas, pois não se muda o modo de fazer sem antes mudar o modo de conceber e compreender a importância dessas alterações.

Na compreensão do trabalho pedagógico, as mudanças que ocorrem em novas formas de avaliar nos indicam que esses professores precisam estar motivados por novas concepções de educação universitária para fazer uso adequado do Portfólio. Quanto à sua utilização, as possibilidades reais relacionam-se, portanto, à articulação que se faz necessária às novas formas de ensinar e aprender, e, para tal, novas relações professor-aluno precisam estar estabelecidas em sala de aula, uma vez que nesta há diversidade de concepções, interesses e valores. Para os resultados do trabalho pretendido, acordos e parcerias precisam ser estabelecidos. Em outras palavras, é preciso compreender para agir e para transformar.

De seu uso, elaboração e construção, processamento, registro de atividades e avaliação, procuramos extrair sentidos para que pudéssemos identificar categorias empíricas que, em síntese, fossem reveladoras de novas bases estruturais para a avaliação em Portfólio no trabalho pedagógico.

Como procedimento de avaliação, o Portfólio revela e demonstra suas possibilidades, mas também revela seus limites e as suas dificuldades, à medida que os professores precisam encontrar outros descritores, ou seja, outros critérios de interpretação da aprendizagem subjetiva do aluno. Isso justifica a necessidade de outras informações que precisam ser agregadas à análise do Portfólio a respeito da aprendizagem do aluno, pois este expressa o olhar do aluno para seu trabalho. É uma construção pessoal do aluno.

As narrativas dos alunos analisadas através da produção e da consulta de seus textos nos indicaram que esse trabalho de produção individual e reflexiva, pela intervenção do professor, pode ser um procedimento diferenciador de avaliação, pois não é o registro de um só momento, mas de muitos e complexos momentos em processo contínuo de formação. Esse

posicionamento nos revela a importância de seus critérios serem estabelecidos de forma dialogada e transparente para que os processos de ensino e aprendizagem possam se tornar uma atividade social consciente e dirigida a objetivos comuns, superando a consciência de uma avaliação descontextualizada, excludente e marginalizada.

Desvendar a materialização dessa avaliação realizada em Portfólio, nas contradições do trabalho pedagógico onde é inserida, é mais do que desvelar os critérios em si que a formularam e a construíram. É centralizar o aluno no processo de ensino e aprendizagem e destacar as oportunidades educativas e formativas que a avaliação da aprendizagem pode e deve proporcionar aos alunos e aos professores. É compreender e articular o Portfólio com o trabalho pedagógico, com novas formas de ensinar e aprender, em uma atividade devidamente integrada com as relações em sala de aula e motivada quanto às novas concepções de avaliar no contexto da educação universitária.

Nesse avaliar e na ruptura com as diversas concepções quanto à escola, seus compromissos quanto ao ensinar e aprender supõem-se necessariamente rupturas quanto à forma de avaliar e de ver os alunos, agora como parceiros na construção do conhecimento, possibilitando que nessa avaliação se processe a autoavaliação do aluno e do professor, em uma reflexão permanente sobre as suas atividades, dificuldades e aprendizado, dando-se a todos a oportunidade de se rever lacunas.

Considerando ser a avaliação formativa, processual, contínua e reflexiva, uma mudança de postura diante da nova avaliação exige de professores e alunos a internalização de novos conceitos sobre a aprendizagem para o entendimento do uso do Portfólio como forma avaliativa pessoal e coletiva de um novo pensar e fazer em educação. É uma nova concepção de avaliar em processos democráticos, por pensar inclusive no perfil do professor a ser constituído, nos cursos de formação inicial e continuada.

Segundo os professores investigadores da Pedagogia Universitária consultados e conforme inferência de suas percepções, pensar o professor universitário, o perfil deste profissional no espaço exigente de nossos dias, significa pensar a complexidade de sua formação e de sua atuação profissional.

Os dados obtidos no campo da pesquisa pela metodologia qualitativa sugerem, pois, um amplo questionamento quanto à avaliação da aprendizagem que não se esgota em tempos e espaços definidos ou em formas procedimentais de seus registros. Revelam, no entanto,

novos caminhos para os novos desafios educacionais, novas formas de ser e fazer em campos diferenciados do saber, para destacar o que não pode estar desvinculado: a aprendizagem e a avaliação.

Colocam em evidência novos processos de negociação e de parceria, que em nossos dias não podem ser esquecidos: a construção de um coletivo organizado e colocado frente ao aprender, pois somos dependentes do contextual e do social. Somos seres interativos e aprendentes e nos constituímos culturalmente nesses espaços de ações recíprocas onde o refletir nos torna mais propensos a uma formação qualificada e formativa. Mais do que respostas obtidas, perguntas reflexivas e indagadoras podem mobilizar o pensamento no sentido de caminharmos no ensino superior e dialogarmos com nossas teorias e práticas pedagógicas.

Desse modo, em aproximações sucessivas de nossa forma de pensar e agir em educação, com o pensar, o fazer e o realizar dos professores e pesquisadores do campo da Pedagogia Universitária, da avaliação e desta avaliação em Portfólio, destacamos as narrativas, as conversas, as respostas, todas com foco em seus núcleos de sentidos reveladores de percepções quanto à aprendizagem, o ensino e a avaliação. As imagens obtidas e construídas em quadros e ilustrações, nos diferentes contextos universitários, tiveram o objetivo de apontar as várias concepções de ensino e aprendizagem deste contexto de investigação, o Portfólio, assim como o uso, seus critérios, seus limites e as possibilidades desse procedimento avaliativo.

Importa aqui considerar o processo de avaliação da aprendizagem no sentido da criação, da afirmação de valores, do aperfeiçoamento e do desenvolvimento constante desse processo complexo de construção de saberes. Processo esse compartilhado, com mais sentido político e coerente com a função formativa.

Os pontos delineados na pesquisa demonstram uma trajetória de investigação que em processo coletivo de construção e reflexão crítica potencializam a análise, a verificação e a construção de projetos inovadores em educação. Assim fez-se o caminhar na direção da avaliação e de sua articulação com a educação cidadã democrática.

Nesse caminhar compreensivo e reflexivo, foram delineados os saberes que se voltam para a elucidação do processo amplo e relacional da avaliação, da cultura e da educação, articulados e contextualizados historicamente no âmbito das políticas públicas, de forma que

o proposto para a investigação e o atendimento aos seus objetivos fosse contemplado em visões múltiplas de professores e pesquisadores.

Práticas avaliativas que não produzem mais sentidos não podem ser substituídas por práticas de modismo descontextualizadas e sem fundamentação teórica. A compreensão das questões pedagógicas e das realidades institucionais, pessoais e da construção do conhecimento é processual, e daí concordarmos com Pereira (2005) sobre a prática docente ser processo que “requer uma mais profunda e mais intelectual preparação do que o mero treino de habilidades e destrezas técnicas” (p. 42).

Todas essas formas de aproximação com os professores e pesquisadores e com o que se realiza no ensino superior em termos da avaliação da aprendizagem procuraram ações que foram ensinadas aos alunos e em geral supostamente aprendidas, pois essas tiveram a intenção explícita de destacar os resultados obtidos, o pensar e o agir pedagógicos diferenciados em tempos de intensas mudanças sociais.

Nas dimensões desta pesquisa, fizemos o exercício de levantar os sentidos da prática avaliativa efetuada, sem a pretensão de abarcar todas as nuances do campo complexo da avaliação ou propor caráter receituário de como avaliar por meio de critérios, pois é processo de construção dialogada, focada no contexto, nos objetivos e nas necessidades das universidades, dos cursos e de professores e alunos. Como procedimento formativo e comprometido com a emancipação e autonomia do aluno, por suas características formadoras e reveladoras de valores cognitivos e valores sociais, torna-se condizente a uma educação voltada para valores democráticos.

O que se constatou durante a pesquisa foram relatos de vivências e construções teóricas e práticas de avaliações da aprendizagem, elaboradas no embasamento teórico de grandes pensadores e na prática de quem se engaja e procura o diferencial educacional. Diante de diferentes leituras de mundo e de concepções de avaliação da aprendizagem, a postura do professor frente à nova realidade educacional de nossos dias enfrenta o desafio de inovar, não apenas por inovar, mas para o acréscimo do saber coletivo.

A questão que se apresenta na pesquisa realizada, quanto aos critérios de avaliação da aprendizagem em Portfólio, não se manifestou como uma possibilidade fechada ou universal. Basta lembrar que essa intervenção no pedagógico é produzida por sujeitos, com sujeitos e

para sujeitos em construção, pontos múltiplos, móveis e complexos que só adquirem sentido quando contextualizados.

Assim, consideramos válido afirmar que não serão procedimentos específicos – de sucesso para alguns – que serão procedimentos válidos para todos.

A forma de organizar critérios de avaliação, sua validade e pertinência, deverá ser uma forma *suis generis* ao seu contexto, aos seus objetivos e às suas finalidades. Daí a riqueza do encontrado quando se permite a autonomia e a capacidade reflexiva do professor e o encontro de escolhas apropriadas e possíveis. Escolhas essas que exigem a preparação do professor e a reelaboração das suas concepções de educação, antes mesmo de aplicá-las.

O que se pretendeu analisar nessas escolhas e nas novas formas de avaliar, dentre as quais se destaca o Portfólio, é se existem critérios estabelecidos na e para a realidade a que se destinam, voltados para a ação transformadora dos indivíduos e conseqüentemente para uma sociedade mais justa e igualitária. Os critérios em destaque apresentados por professores e pesquisadores e os indicadores de sua construção e avaliação poderão ser um referencial de análise para possíveis adequações ao contexto universitário e a sua historicidade pedagógica. Considera-se relevante, quanto aos critérios estabelecidos, a dialogicidade que os percorre, a ética, o compromisso e a responsabilidade do aprender de todos os seus partícipes, em um processo de mudanças pessoais e coletivas. Critérios que, objetivados quanto ao bem fazer para o bem aprender, se insinuam nos espaços acadêmicos, propondo e construindo uma nova cultura avaliativa.

Foi, portanto, a partir da análise de situações cotidianas vividas no contexto do ensino superior, entendendo que a avaliação é fato pedagógico e ato ético para aprender, que pudemos ressaltar a importância da avaliação lançada em novos parâmetros formativos e democráticos. É relevante considerar que, mesmo diante das contradições existentes de nossa sociedade capitalista, ainda é possível encontrarmos alternativas em avaliação voltadas para a constituição da autonomia, e que o Portfólio tem se revelado, quando pensado, refletido e construído dentro das novas concepções de aprender e avaliar, um procedimento contra-hegemônico promissor e potencializador de aprendizagens significativas.

Para esse pensar e fazer, não é suficiente apenas a mudança de concepções educacionais do professor. O desafio proposto para a construção de um referencial teórico significativo está justamente na tentativa da construção coletiva onde os saberes, os pensares

e os olhares de seus constituintes se entrecruzam nas mais variadas perspectivas para integrar individualidades. O conceito de educação ampliou-se com as necessidades atuais, e pensar a educação apenas no aspecto de modernização não contempla suas verdadeiras necessidades. Nesse novo espectro, as funções do professor ou do gestor em espaços educacionais devem assumir novas dimensões. Podemos destacar dentre elas o conhecimento do processo de trabalho pedagógico por parte dos professores e demais agentes educativos. Nesse contexto, o Portfólio também sofre influências das condições e de apoio institucional.

Quando reflexivo, esse procedimento de avaliação traz conceitos amplos e abrangentes de pertinência, de autoavaliação, de autorreflexão e de vida à medida que não se prende a momentos estanques de aprendizagem, a notas ou a valorações sem sentido.

O Portfólio não é a tábua de salvação do ensino e da avaliação, mas pode ser um grande aliado de outros procedimentos formativos que, juntos, constituem a busca de melhor ensinar e avaliar para a construção do conhecimento.

Não basta ao professor adotá-lo intuitivamente ou apenas se basear em exemplos favoráveis e de sucesso de outros. É preciso um aprender continuado, uma prática criativa e reflexiva que se alimenta de mudanças no âmbito da organização do trabalho pedagógico. Deste conjunto de variáveis depende a qualidade da avaliação universitária. Ainda que seja reconhecido como inovador, um processo de avaliação que faz uso do Portfólio não será suficiente, embora possa ser interessante, para promover rupturas mais amplas e complexas que extrapolam o uso instrumental da avaliação.

É preciso um aprender continuado, uma prática criativa e reflexiva que percorre a avaliação e promove alterações permanentes na postura do professores e dos alunos, mesmo que esse aprender envolva erros e incertezas, pois também aprendemos a nos rever em nossas inquietações e dúvidas.

Essas alterações devem percorrer dimensões pessoais, profissionais e relacionais de forma comprometida, ética, profissional e política para, assim o fazendo, afetar pela ação a cotidianidade educativa.

Lembrando Paulo Freire, poderíamos mais uma vez reafirmar seu pensamento na importância do ato de ensinar e do avaliar para o ensinar, quando diz:

Por isso também é que *ensinar* não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma

forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto. (FREIRE, 2008, p. 33)

Nessas várias leituras do mundo universitário atual que realizamos com a nossa experiência pessoal e profissional, com as falas que nos foram cedidas, com as faces que contemplam e realizam um fazer diferenciado, não podemos colocar um ponto final nesta fase do trabalho, que por ser processual, dinâmico e reflexivo permite novas investigações desta realidade educacional. Acreditamos que outras falas possam se aliar a essas, no sentido de colaborar com a formação de professores no contexto do ensino universitário.

O que parece ser necessário aqui, mais uma vez, é o destaque de que podemos avançar em propostas emancipadoras e em práticas reais do avaliar a aprendizagem, até como forma de resistência ao então instituído, enquanto tivermos a capacidade de refletir e a intenção de sair do imobilismo pedagógico a que a história nos colocou, como educadores. Como pudemos compreender, a avaliação, sendo uma prática social, veicula-se e rege-se por determinados valores que devem ser claros.

Respeitar o princípio da coerência implica em considerar que nem tudo serve para avaliar tudo, nem se pode avaliar aquilo que não se ensinou ou trabalhou. Afinal, aprender e avaliar são processos que não se realizam desprovidos de intenção e de forma desarticulada.

Ao problematizar as distâncias entre o real e o ideal no campo da avaliação, esperamos ter produzido questões outras desafiadoras à reflexão dos atores implicados na qualificação da Pedagogia Universitária. Há outras formas interrogativas e exclamativas nas reticências de nossa formação e na formação de alunos.

Os resultados da pesquisa e as reflexões aqui expostas mostram a necessidade de se pensar com mais cuidado a formação dos profissionais da educação para que professores e alunos possam vivenciar teorias e práticas inovadoras sobre a avaliação da aprendizagem.

Conforme nos indicam Sordi e Lüdke (2009),

O ensino da avaliação aos futuros professores não pode se resolver apenas na descrição teórica, politicamente correta, sobre como deveria ser e/ou sobre as razões porque não consegue ser diferentemente desenvolvida. Reclama por ação intencional dos educadores de fazer experimentar aos futuros professores outros usos da avaliação, levando-a a assistir a aprendizagem dos estudantes. Cuidados pedagógicos na forma de ensinar a planejar e desenvolver a organização do trabalho escolar são importantes e devem crescer mais ainda quando a categoria avaliação emerge, dada a centralidade que ela detém na realidade escolar e social, e que precisa ser contestada e problematizada, no mínimo, pelos profissionais da educação. (p. 24)

Nesta formação, fazer o destaque da importância do professor e da competência pedagógica do professor universitário é imprescindível, pois o professor é um educador. Vários pontos de vista contemplam essa competência pedagógica.

Segundo Torre e Barrios Rios (2002), o professorado para nossos dias deve ser “um professorado comprometido com os valores sociais de seu país e de sua comunidade” (p. 89). Em um modelo de formação integral do professor, voltado para a mudança e a inovação, os autores destacam aspectos organizadores e conceituais voltados para o ser e sentir, para o saber e conhecer, para o fazer e atuar e para o querer e decidir. Em outras palavras, são aspectos diferenciados e aliados para uma formação que se volta para a ação competente e pedagógica do professor, que,

[...] sob uma ótica de interação socioafetiva, quer dizer, integradora, construtivista e relacional, é principalmente *um formador inovador e criativo que facilite o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas*. Nesse sentido se tivesse que buscar uma imagem não seria a de técnico, nem terapeuta, nem político, mas a de assessor e facilitador de aprendizagens. Isto é, criador de ambientes estimuladores nos quais o discente se implique num processo de auto-aprendizagem. (TORRE; BARRIOS RIOS, 2002, p. 81)

Essa competência pedagógica do professor universitário, segundo Masetto (2003), está em ser competente na sua área de ensino, na área pedagógica e na área política, onde o professor, no exercício de sua docência, compromete-se com seu tempo, sua escola e seus alunos. Pensando com esse autor, entendemos que a competência do professor, enquanto processo em permanente construção, está implicada no fazer técnico, no fazer político, no fazer ético e no fazer pedagógico que se complementarizam, na teoria e na prática.

Como processo, na formação inicial ou continuada do professor importa considerar a avaliação como responsabilidade de todos os seus partícipes e em todos os componentes curriculares. Assim, o aluno poderia, em teoria e na prática, conhecê-la em todas as suas dimensões e implicações, e assim reduzir a centralidade sem retirar sua importância educativa.

Ressalta Villas Boas (1996), quanto à formação inicial e continuada desse profissional da educação, alguns aspectos que se fazem necessários. Segundo a professora e pesquisadora,

Surge em primeiro lugar da necessidade de os cursos guiarem-se por projeto político pedagógico que contemple a avaliação escolar nas dimensões político-social e técnica, levando em conta sua concepção, objetivos, função, objeto, modalidades, critérios etc. Em segundo lugar, propõe-se a apresentação de plano de curso aos alunos, em que se registre, também, com clareza, a sistemática de avaliação (objetivos, função, critérios, procedimentos e estipulação de prazos).

Outro aspecto a merecer reflexão é o dos conteúdos de avaliação a serem aprendidos pelos futuros profissionais. (p. 38)

Entende também a autora: “Há que se considerar, também, a necessidade da sua formação continuada, com vistas à constante atualização. Entende-se ser a formação continuada de responsabilidade do sistema de ensino, da escola e do próprio profissional” (VILLAS BOAS, 1996, p. 39).

No entendimento das responsabilidades das instituições universitárias frente a suas diversas funções, pensar a formação do docente universitário em novos parâmetros é pensar em considerar a sua formação além da dimensão técnica. Sua formação pedagógica deve envolver dimensões filosóficas, sociológicas, políticas, econômicas, éticas, afetivas e culturais, para, assim o fazendo, e no enfrentamento dos desafios da docência, estar preparado, de forma continuada, adquirindo o sentimento de ser e reconhecer-se como professor.

Assim, nessa formação e na necessidade de se refletir sobre as novas exigências da profissão docente, lembremos novamente Freire (1997), quando diz:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (p. 96)

Nessa postura do professor, voltado para a educação que emancipa e que prepara o aluno para o enfrentamento de incertezas e inovações, na atitude de fazer o outro aprender e desenvolver-se criticamente, é preciso, pois, acreditar que o aprender e o avaliar não são fatos isolados, mas estabelecidos em uma relação dialógica de objetivos, sentidos e sentimentos. Assim considerado, e na necessidade de uma permanente atualização em educação, a construção de Portfólio educacional poderia ser incentivada, inclusive, em cursos de capacitação pedagógica.

Esse novo procedimento avaliativo, por suas possibilidades formativas, poderia ser um dos diferenciadores na formação de professor, aliando a teoria e a prática de avaliar, refletindo sobre políticas governamentais relacionadas à formação do professor, para na indagação de seus aspectos constitutivos compreender, historicamente, sua formação como uma questão relevante nas políticas educacionais.

Nessa compreensão reflexiva e crítica, é preciso também considerar as transformações sociais que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea, as novas exigências e saberes que são solicitados e os reflexos de sua formação na prática pedagógica para assim, pelo trabalho individual, coletivo e institucional, poder romper com teorias e práticas que não privilegiam o compromisso social e a democratização da escola. Nessa perspectiva, o ofício de professor universitário poderá ser afirmador de inovações curriculares e pedagógicas efetivamente significativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Ana Lúcia. Aula Universitária. Um espaço de possibilidades interdisciplinares. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000. p. 139- 150.

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

APPLE, Michel W. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AUSUBEL, David P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968 *apud* NOVAK, Joseph D. **Uma teoria de educação**. São Paulo: Pioneira, 1981. p. 591-657.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina**. 2. ed. Curitiba: Ibepe, 2008.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. Tradução Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro Editora, 1974.

CALDART, R. S. Apresentação. In: PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi (Org.). **Análise crítica das políticas de avaliação**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2005.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria de (Orgs.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003. p. 107-134.

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hégio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 211-222.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 11. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2002.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação: entre ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

ESCOBAR, Michele Ortega. **Transformação da didática**: Construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica – experiência na disciplina de educação física. 1997. 195f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Orientador: Prof. Dr. Luis Carlos de Freitas.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, CIED – Universidade do Minho, v. 2, n. 19, p. 21-50, 2006.

FERRAZ JUNIOR, Hernani Morato. **A educação especial como agente inclusivo e participativo do desenvolvimento sustentável**: um estudo de caso. 2002. 118f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo)–Universidade de Marília, Marília, 2002. Orientador: Prof. Dr. Paulo Kawauchi.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

_____. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001. v. 23. (Coleção Questões de nossa época).

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 19. ed. São Paulo: Editora Olho D'Água, 2008.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 1988.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. **Implicações conceituais para uma prática avaliativa**. 2001. Disponível em: <www.prg.unicamp.br/implicações_conceituais_pratica_aval_luiz_carlos.htm>. Acesso em: 20 jun. 2009.

_____. A “progressão continuada” e a “democratização” do ensino. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação**: Políticas e Práticas. Campinas: Papyrus, 2002.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação:** confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

_____. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. **Proposições**, São Paulo, v. 16, n. 3(48), p.111-144, set.-dez. 2005a.

_____. **Uma pós-modernidade de libertação:** reconstruindo as esperanças. Campinas: Autores Associados, 2005b.

FREITAS, Luis Carlos de et al. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FUSARI, José Cerchi. **Planejamento do trabalho pedagógico:** algumas indagações e tentativas de respostas. 1998. Disponível em: <www.smecc.salvador.ba.gov.br>. Acesso em: 22 set. 2009.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/livros/Moacir_Gadotti>. Acesso em: 05 jul. 2009.

_____. Perspectivas atuais da educação. **Perspec** [online], São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102>. Acesso em: 24 mar. 2009.

GARCIA CANO, Elena. **El portafolios del profesorado universitario:** un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2005.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumos a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, F. (Org.) **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 2000.

GUSMÃO, Neusa Maria de (Org.). **Diversidade, cultura e educação:** olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

HADJI, Charles. **Pensar e agir em educação**: da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência. Tradução Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HERNÁNDEZ, F. et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HOFFMANN, Jussara Maria Learh. **Avaliação**: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua Portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ilma Ferreira. **Conflitos em avaliação de aprendizagem**. 1996. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 1996. Orientador: Prof. Dr. Luis Carlos de Freitas.

MALAVAZI, Maria Márcia Sigrist; BERTAGNA, Regiane Helena; FREITAS, Luis Carlos de. **Avaliação**: desafio dos novos tempos. Campinas: Komedi, 2006.

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARCONDES, D. A crise de paradigmas e ao surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARX, Karl. **Manuscrito econômico-filosófico e outros textos escolhidos**. Tradução José Carlo Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MASETTO, Marcos. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. Inovação na educação superior . **Interface**, (Botucatu), v. 8, n. 14, p. 197, set. 2003-fev. 2004a.

_____. **Auto-avaliação em cursos de pós-graduação: teoria e prática**. Campinas: Papyrus, 2004b.

MELO, Luciene Farias de. **O Portfólio como uma possibilidade de intervenção pedagógica em educação física**. 2008. 311f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)– Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2002.

NADAL, Beatriz Gomes et al. Discutindo sobre portfólios nos processos de formação: entrevista com Idália Sá-Chaves, **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 9-17, 2004.

OLIVEIRA, Betty. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 1996.

PÁDUA, Elizabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papyrus, 2000.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A dimensão histórica do sujeito na formação docente**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.cesa.ufrn.br/cesa/docente/conceicao/artpub3.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana M. Nobre (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Novos docentes para uma universidade: um programa pedagógico de formação de professores universitários, **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 8, p. 27-45, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999a.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 1-17. set.-dez. 1999b.

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução Cláudia Schilling e F. Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002a.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002b.

PINTO, Ana Lucia Guedes. **A avaliação da aprendizagem: O formal e o informal**. 1994. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994. Orientador. Prof. Dr. Luis Carlos de Freitas.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: uma nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas: Graf, 2005.

_____. Quem forma quem, afinal. In: VICENTIN, Adriana Alves Fernandes et al (Org.). **Professor-formador**: histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

RAUSH, Rita Buzzi. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores**. 2008. 326f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Orientadora: Profª. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla.

REGIS DE MORAES, J. F. A criticidade como fundamento do humano. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: A aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

RIOS, Mônica Piccione Gomes. **Meta-avaliação de docentes no ensino superior**. 2004. 315f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo)–Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. **Portfólios reflexivos**: Estratégias de Formação e de Supervisão. 2. ed. Aveiro: Universidade, 2004.

_____. (Org.). **Os “portfólios” reflexivos (também) trazem gente de dentro**: reflexos em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Cidade do Porto: Porto Editora, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed., Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Avaliação da aprendizagem: um caminho para a melhoria da qualidade na escola. In: CAPPELLETTI, Isabel F. (Org.). **Avaliação educacional: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora Articulação Universidade Escola, 2001.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEQUEIRA, Maria de Fátima. Apresentação: **Concepções da Pedagogia Universitária** In: VIEIRA, Flávia (Org.). **Concepções da Pedagogia Universitária: um estudo na Universidade do Minho**. Universidade do Minho: Braga, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A importância do ato de ler e do escrever no ensino superior. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001.

SCRIVEN, M. Metodologia da avaliação. In: SANDERS, J. (Org.). **Introdução à avaliação de programas sociais**. São Paulo: Fonte, 2003.

SILVA, Margarida Montejano da. **A organização do trabalho pedagógico: limites e possibilidade do curso de pedagogia**. 2006. 330f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Orientadora: Dra. Mara Regina Lemes De Sordi.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Avaliação da aprendizagem em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. Avaliação universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para a construção da autonomia, da cooperação e da inclusão? In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005a.

_____. Recuperação da nota, do conteúdo, do conhecimento, do aluno, do homem? Escolhas que fazem a diferença. **EDUC@ção** - Rev. Ped., Unipinhal, Espírito Santo do Pinhal, v. 1, n. 3, jan.-dez. 2005b.

SORDI, M. R. L.; LÜDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. In: SORDI, M. R. L.; SOUSA, E. da Silva (Orgs.). **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública**. Campinas: Millenium Editora, 2009.

SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVAZI, Maria Márcia Sigrist. As duas faces da avaliação: da realidade à utopia. **Revista de Educação PUC**, Campinas, n. 17, nov. 2004.

SORDI, M. R. L.; SILVA, M. M. Pedagogia universitária: trabalho coletivo e aprendizagens possíveis. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2008.

_____. O exercício competente da docência universitária em tempos de incompetências sociais. In: ROVAI, E. (Org). **Competência e competências**: contribuição crítica ao debate. São Paulo: Cortez, 2010.

SORDI, M. R. L.; SOUSA, E. da Silva (Orgs.). **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública**. Campinas: Millenium Editora, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008.

TAKAMORI, F.S.; SEABRA JUNIOR, L.; VIEIRA, M. L. Avaliação: Uma roupa nova em um corpo velho, **Movimento e percepção**, v. 7, n. 10, 2007. Disponível em: <www.unipinhal.edu.br/movimentopercepcao/>. Acesso em: 12 mai. 2009.

THURLER, Mônica Gather. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 89-111.

TILL, Joy Helena Worms. **Ciberfólio**: a apresentação profissional no ambiente da Internet. 2005. 139f. Dissertação (Mestrado em Artes)—Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005. Orientadora: Profª Dra. Rejane Spitz.

TORRE, Saturnino de La; BARRIOS RIOS, Oscar. **Curso de formação para educadores**. São Paulo: Madras, 2002.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ática, 1987.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Vallandro. 3. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugenia L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

VICENTIN, Adriana Alves Fernandes et al. (Org.). **Professor-formador**: histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

VIEIRA, Flávia (Org.). **Concepções da Pedagogia Universitária**: um estudo na Universidade do Minho. Universidade do Minho: BRAGA, 2002.

VIEIRA, Maria Lourdes. **Ensino superior e formação docente**: a importância da legislação como saber escolar. 2003. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2003.

VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. **Representações sociais e avaliação educacional**: o que revela o Portfólio. 2006. 238f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação)–Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico**. 1993. 471f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993. Orientador: Prof. Dr. Luis Carlos de Freitas.

_____. Reflexões sobre a avaliação e a formação de profissionais da educação. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 1, n. 1, dez. 1995/mar. 1996.

_____. O Projeto político-pedagógico e a avaliação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; REZENDE, Luzia Maria Gonçalves de. (Orgs.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2006.

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2008a.

_____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008b.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZANELATO, José Roberto. **Portfólio como instrumento de avaliação no ensino de graduação em artes visuais**. 2008. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2008. Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Eugênia L. M. Castanho.

ZANTEN, Agnés Van. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização, **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 25-45, jan.-jun. 2004. Disponível em: <[www.periodicos.ufsc.br/index.php/Perspectiva /article./9319](http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/Perspectiva/article./9319)>. Acesso em: 10 nov. 2009.

ANEXOS

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROJETO DE PESQUISA: FASES, FACES E FALAS DA AVALIAÇÃO EM CONTEXTOS FORMADORES DE EDUCADORES

ORIENTADORA: MARA REGINA L. DE SORDI

ORIENTANDA: MARIA LOURDES VIEIRA

1. ESCLARECIMENTO SOBRE AS PESQUISADORAS

1.1- Dra. Mara Regina Lemes De Sordi é doutora em Educação e atualmente é professora da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas.

1.2- Maria Lourdes Vieira é pedagoga e aluna do curso de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas

2. OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Esta pesquisa pretende conhecer as razões e as formas de uso do portfólio no trabalho pedagógico do professor universitário.

3. PROCEDIMENTO

As informações contidas nesta folha, fornecidas por Maria Lourdes Vieira, doutoranda em Educação: Ensino e práticas culturais têm por objetivo firmar acordo escrito com o voluntário para participação da pesquisa acima referida, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ele será submetido.

Ao concordar em participar desta pesquisa estou ciente de que:

Responderei a uma ficha sobre informações educacionais e profissionais e participarei de entrevista semi-estruturada. Será mantido o anonimato no estudo. Para a realização das entrevistas, será acordado entre entrevistador e entrevistado, dia, horário e local conveniente às partes citadas. Os dados obtidos neste estudo serão objeto de análise para a construção da tese proposta e suas conclusões poderão ser divulgadas em eventos científicos, em revistas e outros meios de divulgação de estudos desta natureza.

4. RISCOS E BENEFÍCIOS PARA OS PARTICIPANTES

Estou informado de que sou livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem correr o risco discriminação ou represália por parte das pesquisadoras; a participação nesta pesquisa não me trará benefícios diretos e imediatos, mas estarei colaborando para a compreensão da avaliação da aprendizagem no contexto da Pedagogia Universitária.

5. ALTERNATIVA

Sou livre para optar não participar deste estudo.

6. CUSTOS E REEMBOLSO

Não terei despesas e não serei reembolsado por participar desta pesquisa.

7. ESCLARECIMENTOS E SUGESTÕES

Poderei esclarecer dúvidas e fazer sugestões sobre o estudo por e-mail ou pelos telefones da Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi (maradesordi@uol.com.br, (19) 91123425) ou da orientanda Maria Lourdes Vieira (faylon@terra.com.br; (17) 32317293).

8. CONSENTIMENTO.

Minha participação nesta pesquisa é voluntária.

Eu sou livre para recusar a participar deste estudo ou para desistir dele a qualquer momento.

Tendo em vista os itens acima apresentados, confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Campinas, ---/---/-----

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

ANEXO II - QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: ENSINO E PRÁTICAS CULTURAIS

| | Data | Número | Início | Duração |
|-----------------------------|------|--------|--------|---------|
| Identificação da Entrevista | / / | | | |
| Entrevistado(a): | | | | |

| IDENTIFICAÇÃO | |
|---|---------------------------------|
| DADOS PESSOAIS | |
| Sexo: | Masculino () Feminino () |
| Endereço residencial: | |
| Fone: | E-mail: |
| DADOS PROFISSIONAIS | |
| Instituição (Local da pesquisa): | |
| Local: | |
| Fone: | |
| Email: | |
| Tempo de experiência no magistério: tempo de formado | |
| Tempo de experiência no ensino superior: e na instituição | |
| Tempo de experiência na instituição | |
| Componente(s) Curricular (es) atuais na Instituição: | |
| Descreva o seu processo de trabalho na IES: | |
| Ensino () :.....h/a. | |
| Pesquisa () :.....h/a. | |
| Extensão () :.....h/a | |
| Outras IES: | |

| |
|--|
| Formação Profissional: |
| Graduação: |
| Pós-Graduação: |
| Outros dados relevantes para a capacitação docente e formação pedagógica |
| |

ROTEIRO BÁSICO PARA A ENTREVISTA

1- Sobre as concepções de avaliação

A- Qual o significado que a avaliação tem no planejamento do processo de ensino aprendizagem em sua disciplina?

B- O que representa o uso Portfólio no processo de avaliação, no curso e no componente curricular para o professor.

2- Sobre o uso de Portfólio

A - O que o (a) fez utilizar Portfólio?

B - Você usa o Portfólio há quanto tempo?

C - Como o Portfólio foi inserido na cultura de avaliação do aluno?

D - Como tem sido a aceitação do Portfólio pelos alunos?

E - Teve alguma dificuldade de ordem institucional em relação ao emprego do portfólio? Qual?

3-Sobre a construção do Portfólio

A- Como o portfólio é construído?

B - São traçadas diretrizes para a construção do Portfólio?

C - Estas diretrizes referem-se a que?

D - Como elas são transmitidas aos alunos?

4- Sobre a avaliação do Portfólio

A - Como são e por quem são construídos os critérios de avaliação do Portfólio do estudante?

B - Como são processados e registrados, em Portfólio, os avanços do estudante rumo à apropriação do conhecimento do estudante?

C - O Portfólio é instrumento suficiente para a avaliação de seu componente curricular, ou outros procedimentos são utilizados? Por quê?

D - Quais critérios você destaca como prioritários ao avaliar o Portfólio. Especifique

E - Como estes critérios de avaliação foram elaborados?

5- A avaliação do uso de Portfólio

A- Como tem sido sua experiência com o uso do Portfólio: limites, potencialidades, resultados em relação às expectativas anteriores.

B - Você adotaria de forma permanente, o Portfólio como instrumento de avaliação? Por quê?

C - O que você gostaria de acrescentar quanto à utilização de Portfólio para a avaliação da aprendizagem?

Observações:

ANEXO III - QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

Prof. Dra. Benigna M. F. Villas Boas



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: ENSINO E PRÁTICAS CULTURAIS

| | Data | Número | Início | Duração |
|-----------------------------|------|--------|--------|---------|
| Identificação da Entrevista | / / | | | |

Entrevistado(a):

IDENTIFICAÇÃO

DADOS PESSOAIS

Sexo: Masculino () Feminino ()

Endereço residencial:

Fone:

E-mail:

DADOS PROFISSIONAIS

Instituição (Local da pesquisa):

Local:

Fone:

Email:

Tempo de experiência no magistério: tempo de formado

Tempo de experiência no ensino superior: e na instituição

Tempo de experiência na instituição

Componente(s) Curricular (es) atuais na Instituição:

Descreva o seu processo de trabalho na IES:

Ensino () :.....h/a.

Pesquisa () :.....h/a.

Extensão () :.....h/a

Outras IES:

Formação Profissional:

| |
|--|
| Graduação: |
| Pós-Graduação: |
| Outros dados relevantes para a capacitação docente e formação pedagógica |
| Observações: |

- 1- O portfólio vem se apresentando como um instrumento de avaliação recente e coerente com as propostas de avaliação formativa. Quais as vantagens do uso do portfólio sobre os instrumentos clássicos de avaliação utilizados pelos professores?
- 2- De que maneira a avaliação praticada com o uso do portfólio pode contribuir para o desenvolvimento do aluno?
- 3- O uso do Portfólio como instrumento de avaliação reflexivo tem se revelado um instrumento eficaz na prática? Quais os critérios, os indicadores de qualidade um portfólio reflexivo?
- 4- Quais os indicadores que poderiam compor um portfólio voltado para essa finalidade?
- 5- Quais os critérios que poderíamos destacar como prioritários ao avaliar o Portfólio do estudante?
- 6- Seria correto considerar o portfólio como um recurso de formação capaz de integrar demais estratégias reflexivas?
- 7- Ao buscar trabalhar com portfólios, muitos educadores enfrentam resistência por parte dos alunos, já que esse instrumento pressupõe uma mudança de atitude do aluno. Que estratégias podem ser utilizadas, no início e durante o desenvolvimento dos trabalhos, para sensibilizar e conscientizar os formandos para a importância do portfólio?
- 8- Já existem experiências com o uso interdisciplinar dos portfólios? Essa prática teria vantagens e limites? Como um portfólio interdisciplinar poderia ser organizado?
- 9- As discussões em educação têm enfatizado a importância da dimensão pessoal e relacional nesse processo. De que maneira o trabalho com portfólios pode contribuir para um processo relacional positivo entre formadores e formandos?
- 10- O portfólio pode colaborar para que o aprendente em formação avance em seu nível de reflexão, passando da descrição dos fatos à sua compreensão, análise e reconstrução? Como?
- 11- Qual o perfil de educador necessário para a realização de um trabalho efetivo com portfólios?

- 12-** Como devem ser processados e registrados, em Portfólio, os avanços do estudante rumo à apropriação do conhecimento do estudante?
- 13-** Como tem sido sua experiência com o uso do Portfólio, ou seja, quais os limites, as potencialidades, e os resultados obtidos em suas atuais pesquisas que destacaria como relevantes e estimuladores de novas pesquisas?
- 14-** De que formas estão articuladas e quais são as concepções de avaliação na construção do Portfólio?
- 15-** Qual é o aspecto inovador da busca de qualidade a que o Portfólio se propõe? Qual o sentido das práticas avaliativas em processos de aprendizagem formativa?
- 16-** O que revelam os Portfólios? Quais são os critérios da avaliação que devem ser registrados em Portfólios. Critérios de quem, para que e para quem?

**ANEXO IV - DIÁLOGO COM PROF^A. DRA.
BENIGNA M. F. VILLAS BOAS**

1- O portfólio vem se apresentando como um instrumento de avaliação recente e coerente com as propostas de avaliação formativa. Quais as vantagens do uso do portfólio sobre os instrumentos clássicos de avaliação utilizados pelos professores?

VILLAS BOAS: Ele reúne as produções e reflexões do estudante ao longo de um determinado período, de modo que **ele e o professor possam analisar sua trajetória de aprendizagem**. Enquanto outros procedimentos têm data e hora para serem utilizados, o portfólio requer trabalho constante, em torno de um tema. Além disso, é um procedimento de avaliação construído pelo estudante.

2- De que maneira a avaliação praticada com o uso do portfólio pode contribuir para o desenvolvimento do aluno?

VILLAS BOAS: Ele constrói o portfólio por meio da **reflexão, criatividade, autoavaliação e autonomia**. Ele aprende a tomar decisões quanto ao seu processo de aprendizagem e de avaliação.

3- O uso do Portfólio como instrumento de avaliação reflexivo tem se revelado um instrumento eficaz na prática? Quais os critérios, os indicadores de qualidade um portfólio reflexivo?

VILLAS BOAS: Como qualquer outro procedimento de avaliação, ele não é perfeito. Por isso é conjugado a outros meios. Pode dar grandes contribuições **dependendo da maneira de ser inserido no trabalho pedagógico**. Para que o portfólio cumpra o seu propósito de avaliação pelo professor e pelos estudantes, estes dois segmentos formulam os descritores para sua análise. Isso é feito assim que o trabalho tem início. **Para a construção desses descritores são levados em conta o plano de trabalho da disciplina/atividade/projeto, principalmente os objetivos aí especificados. É um trabalho em parceria professor/aluno.**

4- Quais os indicadores que poderiam compor um portfólio voltado para essa finalidade?

VILLAS BOAS: A qualidade do trabalho com o portfólio **considera o contexto em que ele se insere e o uso que se fará dele**. Uma decisão será tomada: ele servirá apenas para atribuição de nota, como um procedimento qualquer, ou, no caso de formação de educadores, estará sendo enfatizada a possibilidade de vivência de um procedimento avaliativo que eles futuramente poderão pôr em prática?

5- Quais os critérios que poderíamos destacar como prioritários ao avaliar o Portfólio do estudante?

VILLAS BOAS: A formulação desses critérios é feita considerando-se **o contexto**: quem são os estudantes? De qual curso ou atividade? No caso de curso de formação de educadores o seu compromisso é levado em conta na formulação desses critérios.

6- Seria correto considerar o portfólio como um recurso de formação capaz de integrar demais estratégias reflexivas?

VILLAS BOAS: **O portfólio pode ser desenvolvido com criatividade para atender propósitos variados**: integrar diferentes disciplinas e atividades e por tempo curto ou prolongado. A situação é que indicará a forma de trabalho.

7- Ao buscar trabalhar com portfólios, muitos educadores enfrentam resistência por parte dos alunos, já que esse instrumento pressupõe uma mudança de atitude do aluno. Que estratégias podem ser utilizadas, no início e durante o desenvolvimento dos trabalhos, para sensibilizar e conscientizar os formandos para a importância do portfólio?

VILLAS BOAS: Há necessidade de mudança de atitude também por parte do professor.

Com relação aos estudantes, terão de compreender: porque adotar o portfólio e não outro procedimento, para que ele servirá, suas vantagens, como será desenvolvido, qual será a ajuda oferecida pelo professor e o que será feito com os seus resultados. É importante iniciar o trabalho de forma que os estudantes não se sintam sobrecarregados com inúmeras tarefas. Resistências surgirão. **É preciso criar meios de enfrentá-las. Igualmente importante é discutir com os estudantes a função social que o processo avaliativo assume em cada uma das etapas da sua formação.**

8- Já existem experiências com o uso interdisciplinar dos portfólios? Essa prática teria vantagens e limites? Como um portfólio interdisciplinar poderia ser organizado?

VILLAS BOAS: Sim, há professores que usam o portfólio para acompanhar e avaliar desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Ele se aplica bem a essa situação. Em casos assim, o planejamento do trabalho é conjunto, assim como a sua avaliação. Os mesmos critérios de avaliação são adotados por todos os envolvidos. Há portfólios sobre feiras realizadas em escolas, como feira de Ciências.

9- As discussões em educação têm enfatizado a importância da dimensão pessoal e relacional nesse processo. De que maneira o trabalho com portfólios pode contribuir para um processo relacional positivo entre formadores e formandos?

VILLAS BOAS: Embora o portfólio seja construído pelo estudante, não se exclui o acompanhamento e orientação do trabalho pelo professor. Além disso, ele não deve ser o único procedimento de avaliação. Não se pode esquecer que a avaliação informal está sempre presente e que outros formatos avaliativos são utilizados. É necessário entrelaçar os resultados do desempenho do estudante obtidos por meios diversos.

Cabe ressaltar a importância dos momentos de socialização dos portfólios, quando todos os estudantes podem conhecer o que cada um vem produzindo. São momentos de análise do trabalho: das facilidades encontradas, das ideias inovadoras, das dificuldades e como estas

podem ser superadas. A verbalização de como o processo está fluindo dá oportunidade ao professor e estudantes de analisarem a necessidade de mudanças de rumo.

10- O portfólio pode colaborar para que o aprendente em formação avance em seu nível de reflexão, passando da descrição dos fatos à sua compreensão, análise e reconstrução?

VILLAS BOAS: Como? **Sim, o trabalho conjunto professor/estudantes propicia isso, assim como os momentos de socialização já comentados.** As produções consideradas incipientes ou frágeis, pelo professor, são refeitas ou complementadas. Estas primeiras produções são mantidas no portfólio, acompanhadas das que forem refeitas, para que estudantes e professores acompanhem o progresso alcançado.

11- Qual o perfil de educador necessário para a realização de um trabalho efetivo com portfólios?

VILLAS BOAS: **Qualquer docente interessado nas aprendizagens dos seus estudantes é capaz de realizar esse trabalho.** Mas, é necessário que: se fundamente teoricamente; busque informações sobre atividades semelhantes; entenda tratar-se de um trabalho a ser construído com os estudantes. **Não existe um formato prévio de trabalho com o portfólio. Para cada contexto há uma construção própria.**

12- Como devem ser processados e registrados, em Portfólio, os avanços do estudante rumo à apropriação do conhecimento do estudante?

VILLAS BOAS: **Cada contexto exige registros apropriados e negociados com os estudantes.** Em cursos de formação de educadores, costuma-se adotar a prática de as produções teóricas também abordarem as possibilidades de sua aplicação. Igualmente importantes são os registros de autoavaliação. Como este procedimento tem sido atrelado à atribuição de nota pelo estudante, o portfólio é um excelente meio de se desconstruir essa prática. Contudo, esse é um processo que requer estudo e muita discussão com os estudantes, para que haja compreensão das suas contribuições.

Uma prática que adoto é de os estudantes incluírem uma folha em branco no portfólio em que eu faço meus comentários quando analiso cada um deles.

13- Como tem sido sua experiência com o uso do Portfólio, ou seja, quais os limites, as potencialidades, e os resultados obtidos em suas atuais pesquisas que destacaria como relevantes e estimuladores de novas pesquisas?

VILLAS BOAS: Desenvolvi a compreensão de que o portfólio é mais do que um procedimento de avaliação: torna-se o eixo organizador do trabalho pedagógico, tal o status que adquire. Sendo assim, cabe falar de trabalho com o portfólio. Suas potencialidades são muitas: o trabalho torna-se mais prazeroso para estudantes e professores, a produção dos estudantes é constante e vai se desprendendo das prescrições do professor; os estudantes aprendem a ser avaliadores do seu trabalho e do trabalho pedagógico da turma. Eles vão se soltando e buscando novas fontes de aprendizagem. O ganho é visível. Porém, algumas dificuldades costumam ocorrer: alguns estudantes não conseguem organizar bem seu tempo e deixam para a última hora a realização de tarefas; os estudantes com pendor estético tendem a enfeitar muito o portfólio e a deixar em segundo plano a qualidade das suas produções. Tudo isso pode ser muito bem contornado pelo professor que acompanha de perto as atividades.

14- De que formas estão articuladas e quais são as concepções de avaliação na construção do Portfólio?

VILLAS BOAS: O portfólio pode inserir-se tanto na avaliação classificatória quanto na formativa. Aqui tenho me referido ao seu papel no segundo caso. **Por isso, não recomendo atribuição de nota ao portfólio.** Quando ela é exigida, leva em conta todos os procedimentos avaliativos adotados. E, se possível, é atribuída somente ao final do processo. Porém, o feedback constante ao estudante deve ser oferecido. **Ele precisa saber o que o professor pensa sobre o seu desempenho. Surpresas não podem existir, ao final do processo.** Uma das grandes vantagens do portfólio é justamente o fato de o estudante e o professor acompanharem o seu progresso.

15- Qual é o aspecto inovador da busca de qualidade a que o Portfólio se propõe? Qual o sentido das práticas avaliativas em processos de aprendizagem formativa?

VILLAS BOAS: O portfólio difere dos outros procedimentos em dois aspectos: a) **apresenta a trajetória de aprendizagem dos estudantes, de forma sequenciada e por ele organizada;** b) **pode incluir outros procedimentos, como provas, relatórios de pesquisas, de apresentação de seminários, registros de autoavaliação etc. Outros tipos de linguagem podem ser utilizados.**

16- O que revelam os Portfólios? Quais são os critérios da avaliação que devem ser registrados em Portfólios. Critérios de quem, para que e para quem?

VILLAS BOAS: **Revelam o processo de aprendizagem de cada estudante e, no seu conjunto, o trabalho executado por um grupo ou uma turma.** Critérios não são o ponto essencial do portfólio. Este traduz as capacidades e possibilidades de cada estudante, podendo extrapolar critérios. Mais do que pensar em critérios, é preciso ter o estudante como referência.

ANEXO V - OFÍCIO E QUESTIONÁRIO AOS PESQUISADORES



UNICAMP

Local:...../.../2009

Ofício Especial.

Para: Professor(a) Dr(a)...

Universidade: ...

De: Maria Lourdes Vieira

Doutoranda em Educação: Ensino e Práticas Culturais

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

Campinas/SP

Ilmo (a) . Sr(a). Professor(a).

Sou doutoranda em Educação e minha pesquisa situa-se no contexto da Pedagogia Universitária e envolve o estudo de instrumentos inovadores de avaliação com destaque à construção de Portfólios. Este projeto tem por orientadora, a professora doutora Mara Regina Lemes de Sordi.

Um dos passos metodológicos de nosso estudo inclui o diálogo com pesquisadores renomados no campo da docência universitária e /ou no campo da avaliação. Sua colaboração será altamente significativa para a nossa tese em conjunto com demais pesquisadores selecionados. Assim e se de acordo, solicitamos que nos responda as perguntas em anexo para o que antecipadamente agradecemos

Cordialmente,

Maria Lourdes Vieira
Mara Regina Lemes De Sordi

QUESTIONÁRIO PARA OS PESQUISADORES



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: ENSINO E PRÁTICAS CULTURAIS

| Data | Local |
|------|-------|
| / / | |

IDENTIFICAÇÃO DO(A) PESQUISADOR(A)

DADOS PESSOAIS

Nome:

Sexo: Masculino () Feminino ()

Endereço residencial:

Fone:

E-mail:

DADOS PROFISSIONAIS

Instituição Atual:

Local:

Fone:

Email:

Tempo de experiência no magistério: (tempo de formado)

Tempo de experiência no ensino superior:

Linha(s) de Pesquisa(s):

Pesquisa atual:

Formação Profissional -

PERGUNTAS

1- Como tem percebido a questão da avaliação da aprendizagem no campo da pedagogia universitária?

2- A seu ver, o que reflete um bom trabalho de avaliação da aprendizagem universitária?

3- Qual a contribuição que o uso do Portfólio pode ter no ensino universitário? Quais os cuidados que o professor que o usa precisaria levar em conta? Destaque seus limites e suas potencialidades como instrumento de avaliação.

4- Como avalia as possibilidades de uso do Portfólio como instrumento de avaliação da aprendizagem na educação superior brasileira?

5- Conhece experiências exitosas de uso de Portfólio como instrumento de avaliação da aprendizagem universitária?

ANEXO VI - PESQUISADORES: LINHAS DE PESQUISA

| PESQUISADORES | LINHAS DE PESQUISA |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">P. 01 UEL – Londrina</p> | <p>Ensino Superior: Saberes pedagógicos.</p> |
| <p style="text-align: center;">P. 02 PUC São Paulo</p> | <p>Formação de Professores: Paradigmas curriculares inovadores no ensino superior, Ensino, avaliação e formação de professores.</p> |
| <p style="text-align: center;">P. 03 Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo RS</p> | <p>Ensino, avaliação e formação de professores. Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional</p> |
| <p style="text-align: center;">P. 04 Aposentada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Firma de consultoria: Anima Persona Trabalhos educacionais em diversas áreas.</p> | <p>Avaliação de programas, avaliação de aprendizagem, educação ambiental, saúde, processos cognitivos. Influências dos processos cognitivos na aprendizagem</p> |
| <p style="text-align: center;">P. 05 UEL Londrina</p> | <p>Ensino superior. Docência na universidade e formação pedagógica: elementos para discussão e análise.</p> |
| <p style="text-align: center;">P. 06 PUC Campinas</p> | <p>Políticas e práticas pedagógicas. Relações entre trabalho e educação</p> |
| <p style="text-align: center;">P. 07 UFPR / Continuum Assessoria Pedagógica</p> | <p>Profissionalização do docente universitário. Formação continuada do docente universitário e suas percepções</p> |
| <p style="text-align: center;">P. 08 PUC - São Paulo</p> | <p>Currículo e Avaliação Educacional. Avaliação de Inovações Educacionais</p> |
| <p style="text-align: center;">P. 09 PUC - São Paulo</p> | <p>Currículo e Avaliação Educacional</p> |