



**POSSIBILIDADES E LIMITES DO USO DO PORTFÓLIO NO
TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR**

**POSSIBILITIES AND LIMITS OF THE USE OF THE PORTFOLIO IN
THE PEDAGOGICAL WORK IN SUPERIOR EDUCATION**

VIEIRA, Maria Lourdes

Doutora em Educação pela Unicamp: Ensino e Práticas Culturais

e-mail: faylon@terra.com.br

DE SORDI, Mara Regina Lemes

Pós-Doutora em Educação: Planejamento e Avaliação Educacional

Professora da Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação

e-mail: maradesordi@uol.com.br





RESUMO

Esse artigo tem por objetivo socializar aos educadores e educandos interessados em novas práticas educativas, a possibilidade da utilização do Portfólio como recurso mediador da aprendizagem e da avaliação universitária. Trata-se de partilhar os resultados obtidos em pesquisa qualitativa trazendo marcas de mudanças necessárias em pensar e agir em educação implicadas no trabalho pedagógico e questionamentos que não se esgotam na proposição de novos instrumentos ou em formas procedimentais de registros dos avanços dos estudantes. A pesquisa reconhece a contribuição do Portfólio na promoção de novos processos relacionais, revela esforços de superação desenvolvidos por docentes que buscam novos caminhos para os desafios educacionais e finalmente permite confirmar que, a aprendizagem e a avaliação se afetam mutuamente e que inovações em uma delas favorecem a mudança da outra. Para tal a capacitação dos professores universitários deve discutir a avaliação em bases amplas e vinculadas ao trabalho pedagógico evitando soluções instrumentais para problemas de grande complexidade.

Palavras chave: Pedagogia Universitária - Avaliação da aprendizagem - Portfólio.

ABSTRACT

This paper focuses on socializing the educators and students who are interested in new educational practices the possibility of using the Portfolio as a learning mediator resource and academic assessment. The intention is to share the results that were obtained in a qualitative research in order to bring the necessary changes about thinking and acting in education involved in educational work and questions that are not depleted in proposing new instruments or in procedure forms of recording the students' progress. The research recognizes the contribution of the Portfolio in the promotion of new relational processes, it also reveals the effort of overcoming that were developed by teachers who looks for new ways for the educational challenges and it finally confirms that the learning and the assessment affect each other and that innovations in one of them favor the change in the other. For this reason, the university professors' training should take into account the assessment in wide basis linked to the educational work in order to avoid instrumental solutions to great complexity problems.

Keywords: University Pedagogy - Learning Assessment - Portfolio.





1. INTRODUÇÃO

No centro de escolhas pedagógicas realizadas cotidianamente pelo professor importa considerar que, essas escolhas, só podem ser compreendidas, aceitas e praticadas quando analisadas em sua totalidade. Essas análises implicam, em se pensando a escola, tratar das mudanças neste sistema social complexo e das 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.

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 e a avaliação significa 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.

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, que se situam deliberadamente ao lado do processo, da ação e da relação pessoal com o conhecimento, sendo seus atores protagonistas desse processo. 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 idéias nos levaram a focar processos de avaliação da aprendizagem em sua complexidade e amplitude. Dentro de um conjunto das práticas educativas, 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 e a pesquisa procurou entender as razões e as lógicas desta adoção, seus limites e suas possibilidades, com destaque para os critérios de avaliação considerados relevantes para a apreensão da aprendizagem do estudante universitário.

2. PENSANDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

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 evidência,

[...] 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 provável organizador do desenvolvimento do educando.

Segundo Hoffmann (2002, p.13), no complexo e difícil ato de avaliar, o olhar do educador “estrita-se perigosamente ao considerar o processo avaliativo como objetivo e imparcial”. 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)

No comprometimento com o ato educativo, o uso do Portfólio como procedimento avaliativo e os desafios enfrentados por educadores no âmbito de seu trabalho, poderão implicar em forma inovadora de ser e fazer acontecer em educação, para obter tentativas de superação em um espaço cristalizado por formas de pensar e agir em avaliação.





Pensando a docência como trabalho educativo e conforme Tardif; Lessard (2008), essa docência,

[...] 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, conseqüentemente, 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 impressões e sentimentos. 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.

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 sem 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). 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.

Importa considerarmos a reflexão que se faz necessária 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. Quando a aprendizagem está voltada à formação do educando e não apenas à informação, a conciliação de interesses deve estar compromissada a um coletivo dialogal entre universidade, curso, alunos e professores. 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; Lessard (2008, p.10), 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”. 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. De acordo com Tardif; 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 a 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” (TARDIF; LESSARD, 2008, 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 idéias, mesmo que, num primeiro momento, essas idéias 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. Essas considerações nos remetem ao pensar de Masetto (2004a), que ao destacar 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 idéia de educar para novos saberes voltados para a humanização e a ética. Torna-se fundamental, portanto, em novo panorama educacional 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.

3. CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DA PESQUISA

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 a Freire (2008) 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. Comparando o que se têm 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, a descrição do processo e do produto da investigação realizada, o campo da pesquisa realizada foi constituído pelas percepções de dez (10) professores universitários em duas cidades do estado de São Paulo e dez (10) professores pesquisadores nacionais.

Como coadjuvantes aos dados dos professores olhamos Portfólios e que nos foram disponibilizados, no sentido de capturar os registros ali colocados, para encontrar falas e entender 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.

Completando a pesquisa e a análise documental pretendida, a análise de dez (10) planos de ensino dos professores entrevistados, teve por objetivo a busca dos sentidos quanto ao proposto pelos professores às instituições, a materialização de suas intencionalidades pedagógicas e as percepções sobre as práticas educativas realizadas em sala de aula. Assim 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.





Para o encontro com esses professores de diferentes instituições e cursos, foi privilegiada a entrevista semi-estruturada com o objetivo de se obter suas percepções quanto à aprendizagem e a avaliação. A formulação desse instrumento de trabalho e pesquisa e das questões nele contidas apresentou 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. Ao analisar a avaliação que se processa em Portfólio com caráter formativo e transformador, questionamos o material selecionado para, no encontro com a experiência acumulada do professor sobre o uso do Portfólio, destacar seus limites e suas potencialidades a seguir expostas e os cuidados éticos.

4. PORTFÓLIO – UM NOVO PENSAR EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

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. Importa destacar o pressuposto de que estes educadores para mexerem na forma avaliativa possivelmente já estão sintonizados com concepções de trabalho pedagógico mais arejadas e emancipatórias.

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.

O uso do Portfólio como meio e não fim, como inovação e não novidade exige a postura vigilante do docente que o escolhe como recurso de aprendizagem e não apenas como recurso de avaliação. É a procura, conforme os professores entrevistados afirmaram de realizar algo mais: *fazer da avaliação o aprendizado do aluno*, É a avaliação como *momento de aprendizagem e não momento de cobrança de nota*, ou seja, *fazer da avaliação o aprendizado do aluno*. Isso implica 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. 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. 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).

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.

Villas Boas (2008a, p. 31), ao destacar as características da avaliação formativa apontadas por Harlen e James, 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” (VILLAS BOAS, 2008a 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?

Os resultados de nossas análises sobre os dados empíricos coletados nos indicam narrativas, que marcam um processo de desconstrução das representações que tem o professor de si mesmo e do processo de formação do educando. Narrativas que nos permitiram interpretar e sentir o educador que se revela quanto ao aprender e ensinar, 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.

As afirmações a seguir revelam a busca por procedimentos alternativos e de aprimoramento em avaliação ultrapassando o fazer técnico, operacional e instituído.





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. Contínuo, no dia a dia. Não somente em dias combinados e que serve de referencial e de análise para o trabalho docente e discente. Momento de aprendizagem e não momento de cobrança de nota, pois o que se espera é fazer da avaliação o aprendizado do aluno. Evolução do aluno e de trabalho com os objetivos delineados. Será que estou atingindo o objetivo previsto para o que estou ensinando, para o que me proponho ensinar? Ela tem que enfatizar um todo maior onde não podemos trabalhar em uma única frente, uma única direção. 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.

Observa-se que há na avaliação proposta em Portfólio, uma atividade em movimento que se faz e se refaz na construção pessoal do aluno e do professor e conforme os Portfólios consultados foram obtidos evidências avaliativas quanto a conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, intencionalidade, gêneros e linguagens utilizadas, assim como os sentidos da avaliação, neste procedimento, mediado pelo professor e construído pelos alunos. 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 Portfólio e 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.

Das expectativas de outro aluno quanto ao seu primeiro dia de estágio encontramos a reflexão crítica quanto a sua prática profissional exigente de conhecimento, fundamentação científica e de valores éticos,





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.

As narrativas dos alunos aqui reproduzidas, através da produção e da consulta de seus textos, puderam 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. Essa percepção a respeito do Portfólio no contexto do trabalho pedagógico por parte de alunos e professores nos indica novas e oportunas possibilidades quanto ao uso de novos procedimentos no contexto da avaliação da aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSIBILIDADES E LIMITES EM NOVAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Os desafios são muitos quanto à avaliação da aprendizagem em novas práticas educativas. 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.

A função formativa da avaliação, numa perspectiva ampla, supõe uma ação do avaliador em direção ao desenvolvimento e crescimento do avaliado. 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. O Portfólio, podemos então reafirmar, exige planejamento, fundamentação teórica e preparo de alunos e professores.

O uso de novas práticas educativas no contexto do ensino superior precisa ser fundamentado teoricamente e articulado às novas formas de ensinar e aprender. Para tal, é necessário que o professor esteja sensibilizado quanto às mudanças educacionais e que novas





relações professor-aluno sejam estabelecidas em sala de aula, uma vez que nesta há diversidade de concepções, interesses e valores.

Segundo os pesquisadores entrevistados,

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.

Como aliado a essa formação 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. Para os resultados do trabalho pretendido, acordos e parcerias precisam ser estabelecidos. Em outras palavras, é preciso compreender para agir e para transformar. O Portfólio quando reflexivo, e como 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. 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.

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 prática e 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. As dificuldades apresentadas pelos entrevistados 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 dialogal 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.

Se para o professor constamos à importância de se obter a fundamentação teórica a respeito do assunto e a socialização de experiências bem sucedidas com o uso do Portfólio assim como o apoio institucional quanto à disponibilização de espaços e tempos educacionais que possam permitir encontros entre docentes e docente-discentes, as resistências encontradas por parte dos alunos, segundo as percepções dos professores deixam de existir quando o trabalho proposto envolver objetivos claros e construídos coletivamente.

Para a aceitação do Portfólio como um dos instrumentos da avaliação no espaço acadêmico, importa o trabalho ser contextualizado, o processo ser adequado para





determinadas turmas e cursos e, nesses espaços de múltiplas formações e interesses, estabelecer-se uma nova relação dialógica, 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. Exige adequação, reflexão e construção permanente e 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.

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.

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)

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)

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.





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; 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. 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)

Na 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, às 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 no enfrentamento dos desafios da pedagogia universitária, nas contradições das condições de trabalho e da esperança dos docentes em insistir em inovações necessárias para gestar profissionais reflexivos consoantes as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Das reflexões expostas, seus cuidados, suas possibilidades, seus limites e demais considerações pertinentes ao uso e critérios do Portfólio, fica a compreensão de não tornar o Portfólio um fazer burocrático, descompromissado com o aluno, pois o Portfólio 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.

Em síntese, o novo pensar dos que propõem e praticam um ensino e uma avaliação formativa, criteriosa, fundamentada e registrada em Portfólio, nos levam a considerar que a elaboração de 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. A questão que se apresenta na pesquisa realizada, quanto aos critérios de avaliação da aprendizagem em Portfólio, não se manifesta 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 de suas práticas educativas. Escolhas essas que exigem a preparação do professor e a reelaboração das suas concepções de educação, antes mesmo de aplicá-las.

Considera-se relevante nessas novas possibilidades do aprender e avaliar, a dialogicidade que a percorre, a ética, o compromisso e a responsabilidade do aprender de todos os seus partícipes, em um processo de mudanças pessoais e coletivas.





REFERÊNCIAS

GARCIA CANO, Elena. **El portafolios del profesorado universitario**: un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2005.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 19. ed. São Paulo: Editora Olho D'Água, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 9. ed. Campinas: Papirus, 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.

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.

HERNÁNDEZ, F. et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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: Papirus, 2004b.

OLIVEIRA, Betty. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POZO, Juan Ignácio. **Aprendizes e mestres**: uma nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.





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.

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.

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:

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.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008.

TORRE, Saturnino de La; BARRIOS RIOS, Oscar. **Curso de formação para educadores**. São Paulo: Madras, 2002

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.

VIEIRA, Maria Lourdes. **Faces e falas da avaliação universitária**: o portfólio como recurso mediador da aprendizagem Tese de doutorado. UNICAMP. 2010. Disponível em <http://cutter.unicamp.br/document/?code=000782251&opt=1>.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2008a.

_____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papyrus, 2008b.

Submetido em: 3.4.2011

Aceito em: 25.2.2012

