

O *portfolio* no ensino superior: práticas avaliativas em diferentes ambientes de aprendizagem

Jurema N. M. Rangel, Lina Cardoso Nunes e Mirian Garfinkel*

Resumo: Este estudo analisa o processo de avaliação por meio do *portfolio*. Pauta-se em três práticas instituídas nas disciplinas: Metodologia Científica, Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação e Psicopedagogia Institucional dos cursos de Odontologia, Pedagogia e Psicopedagogia Institucional e Clínica, respectivamente, ministradas na Universidade Estácio de Sá, desde 2001. Os dados foram coletados através de registros escritos pelos alunos. Resultados: Os odontólogos demonstram dificuldade na apropriação do *portfolio* como forma de acompanhar sua produção; na pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica, o *portfolio* é melhor aceito; na disciplina de Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação, o *portfolio* centra-se em práticas pedagógicas analógicas e digitais, mostrando diferentes aplicações. Conclui-se que é fundamental a apropriação do *portfolio* pelos docentes, principalmente dos períodos seguintes, a fim de se discutir o sentido da avaliação, na universidade. O *portfolio* sugere uma prática interdisciplinar e propõe a aplicação de tecnologias analógicas e digitais, visto estabelecer extensa rede cognitiva.

Palavras-chave: *Portfolio*; avaliação; ambiente de aprendizagem; ensino superior.

Abstract: This study analyzes assessment by means of the portfolio. It is based on three practices instituted by the disciplines of Scientific Methodology, Education and Information and Communication Technology and also Institutional Psychopedagogy of the courses of Odontology, Pedagogy and Institutional and Clinical Psychopedagogy, respectively, at Estácio de Sá university, since 2001. The data were collected into students' records, and the results are: the odontology students had some difficulty in using the portfolio as a tool to monitor their own production. In post-graduation in Institutional and Clinical Psychopedagogy, the portfolio is well accepted, but in the disciplines of Education and Information and Communication Technology, the portfolio is centered in analogical and digital pedagogical practices, showing its different applications. Our conclusion is that proper usage of the portfolio by professors is fundamental, especially from one study period to another, so that the sense of assessment can be discussed in university. The portfolio allows interdisciplinary practice and the application of analogical and digital technology, as it establishes a wide cognitive net.

Key words: *portfolio*; assessment; learning environment; higher education.

* Professoras da Universidade Estácio de Sá (RJ). jurema.rangel@virgula.com.br, lianunes@ig.com.br, garfinkel@terra.com.br

1. Introdução

O processo de ensinagem nos cursos superiores traz à tona inúmeros desafios que se evidenciam na reflexão do ensinante sobre a trajetória que orientará o percurso de sua disciplina, desde a seleção dos conteúdos, passando pelas vias metodológicas e/ou buscando os recursos a serem utilizados, até a escolha da modalidade de avaliação. Este ensinante constitui-se como sujeito reflexivo (SCHÖN, 2000) que, a partir da análise de suas ações, propõe novos fazeres em prol da construção de novos conhecimentos.

Compreende-se, neste sentido, a inter-relação necessária entre os passos a serem dados pelos ensinantes e aprendentes em direção à construção do conhecimento, considerando os paradigmas emergentes (MORAES, 1997) que orientam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com o vertiginoso crescimento das tecnologias digitais, caracterizando o cenário contemporâneo. É uma nova cultura de aprendizagem (POZO, 2002), que aponta rumos inovadores para a sociedade aprendente (ASSMANN, 1998). Estes rumos são sinalizados pela revolução digital e a aplicação dos dispositivos midiáticos nos processos educacionais, favorecendo a criação de ambientes *on-line* de aprendizagem.

Neste âmbito, emergiu o desejo de realizar uma avaliação que promovesse o processo de reflexão sobre as formas de construir o conhecimento, por parte dos alunos da graduação e pós-graduandos, fazendo com que três práticas pautadas no uso do *portfolio* fossem introduzidas nas disciplinas de: Metodologia Científica, no curso de Odontologia; Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação, no curso de Pedagogia e Psicopedagogia Institucional, no curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, ministradas na Universidade Estácio de Sá.

Assim, como alternativas para a criação de ambientes de aprendizagem inovadores têm sido introduzidas nos processos educacionais, modalidades de avaliação coerentes com o novo tempo têm substituído outras tradicionais, que nem sempre atendem às exigências da concepção sócio-construtivista do conhecimento. Compreende-se, neste sentido, que a criação de um ambiente de aprendizagem implica reflexão contínua do ensinante sobre o processo de aprender, que se inicia pelo contato com a classe, prossegue na preparação de uma proposta fundamentada nos conteúdos da disciplina, estreitamente articulados com os diversos procedimentos aplicados e de acordo com os objetivos que se pretende alcançar.

Orientadas por esta linha de pensamento, são relatadas na segunda seção as abordagens teóricas que embasam o entendimento sobre a avaliação, a partir das contribuições de Hadji (2001), Esteban (2001; 1999), Perrenoud, (1999; 2000a; 2000b). Em seguida, são apresentadas as práticas do uso do *portfolio* no ensino superior que, mesmo com contornos diferenciados, tendo em vista as diferentes

tecnologias e métodos utilizados em função da adequação da proposta às peculiaridades dos grupos, de acordo com o nível acadêmico, do ambiente da aprendizagem proposto e o estilo de cada docente, sinalizam possibilidades e limitações de uma proposta de avaliação com vistas a uma prática reflexiva que conduza o aprendente a constantes indagações (SCHÖN, 2000) e inscreva o ensinar e o aprender na perspectiva da transformação. A última seção é dedicada às considerações finais sobre o processo de avaliar por meio do *portfolio*.

2. A avaliação: limites e possibilidades

A avaliação centrada apenas nos procedimentos verificativos, que tem a prova como registro do que o aluno conseguiu aprender, em um determinado tempo, não é suficiente para mostrar, a ele e ao professor, o processo de construção das relações entre os conteúdos propostos e a realidade em que vive. O que se tem visto é a utilização da prova como recurso único para medir o que o aluno sabe ou não, reforçando a idéia de um ensino alicerçado em práticas classificatórias que acabam incluindo uns e excluindo outros, como atesta Esteban (2001; 1999), ao discutir o fracasso escolar. Suas pesquisas, embora referentes ao ensino fundamental, possibilitam analisar a permanência destas práticas, ao longo da escolaridade, que fazem parte da história do universitário.

A manutenção de uma avaliação apenas centrada em provas e testes institui fronteiras cada vez mais nítidas entre um conhecimento dito como “verdadeiro” e um outro desconsiderado pela academia, delimitando espaços que impedem o reconhecimento da capacidade de aprender e interpretar o contexto do qual o estudante faz parte (ESTEBAN, 1999). Na realidade, o que se pretende medir, quantificar ou reduzir a uma expressão numérica?

Perrenoud (1999; 2000a; 2000b) destaca que compreender o sentido daquilo que se aprende é fundamental. Assimilar o conteúdo trabalhado na sala de aula e torná-lo inteligível é um aspecto do aprender que não se esgota aí. O sentido não está diretamente relacionado ao imediatismo ou mesmo ao utilitarismo que proporciona, mas, está vinculado também à estética, à ética e ao desejo de compreender o mundo ou partilhar uma cultura. Deste modo, é tarefa da escola e da universidade, em particular, acentuar um trabalho metacognitivo que proporcione a relação entre o que se aprende e para que ele prepara. Nas palavras do autor, este processo de regulação permanente favorece a tomada de consciência de processos cognitivos localizados, cuja dimensão assume a perspectiva existencial e epistemológica mais ampla. Hadji (2001) acrescenta que um trabalho solicitado não é o verdadeiro objeto da avaliação; é apenas um pretexto, um dos inúmeros momentos, oportunidades para que o aprendente entenda e seja entendido no seu processo de produção e de construção que vai acontecer pela sua vida afora.

Portanto, o que se pretende, ao adotar o *portfolio* como um procedimento de avaliação no Ensino Superior, é buscar uma forma desta estar a serviço das aprendizagens, possibilitando compreender a situação de quem aprende, equacionando o seu desempenho, alimentado por informações dadas pelo docente que auxiliem o aluno a avançar nas suas ações metacognitivas (HADJI, 2001).

Perrenoud (2000b) postula que uma avaliação formativa requer uma abordagem pragmática orientada para a auto-regulação da aprendizagem. Rejeita-se a posição da avaliação feita apenas a partir das determinações e escolhas docentes para dar ênfase a um trabalho em conjunto, ensinante e aprendente que, por meio do diálogo e de um acompanhamento das atividades propostas, busque caminhos para o que ainda não foi aprendido. Estas atividades variam de acordo com as disciplinas ministradas, visto que irão atender aos diferentes objetivos e conteúdos propostos no início do curso, possibilitando alternativas para a aplicação de tecnologias analógicas, isto é, apresentação de textos para discussão, pesquisa em jornais, revistas e livros relacionados aos temas estudados, exposição dos conteúdos com o emprego de recursos, tais como, retroprojeto, quadro de giz, entre outros, ou das digitais, destacando-se o correio eletrônico e pesquisa na *Internet*, recursos, hoje, utilizados por expressivo número de universitários das novas gerações (TAPSCOTT, 1999). Compreende-se, neste sentido, que essas modalidades de atividades podem se referir tanto aos cursos presenciais, quanto a cursos *on-line*.

Esta proposta avaliativa que utiliza diferentes processos para acompanhar a aprendizagem do estudante toma um caráter qualitativo por excelência, imprimindo um movimento de construção e desconstrução do conhecimento que, diferentemente de uma avaliação tradicional, percebe que o sujeito que aprende é um sujeito histórico e social. Neste caso, o modelo proposto de avaliação, utilizando o *portfolio*, insere-se numa perspectiva crítica que encaminha o estudante a perceber que o entorno – a sala de aula, as relações e os vínculos que estabelece – seja no meio acadêmico ou fora dele, produz sentidos que atravessam a sua forma de aprender. No entender de Esteban (1999), há uma aproximação com o fortalecimento de uma forma que privilegia a multiplicidade de saberes, a diversidade, contribuindo para a expressão, reconhecimento sobre o que se sabe e a indagação a respeito do que se quer saber.

Neste sentido, os objetivos que se pretendem alcançar com a inserção do *portfolio* nas disciplinas dizem respeito ao acompanhamento do desenvolvimento pessoal dos aprendentes durante o curso; a análise dos sucessos e fracassos; a mudança de um modelo de avaliação centrado no produto para o enfoque da avaliação como processo, assim como a parceria entre aprendente e ensinante em torno do sentido do aprender. É fundamental que o estudante perceba que avaliar é interrogar e interrogar-se (ESTEBAN, 1999), de forma a transformar os resultados alcança-

dos e processos em ação, não em algo finito, mas em produções ativas e mutantes, permeáveis pelo desconhecido.

Neste caso, em educação, o procedimento da avaliação por meio do *portfolio* toma emprestado alguns princípios deste, existentes no mundo das artes (o cinema, a fotografia, o *design*), em que a sua finalidade é permitir uma amostra dos melhores trabalhos de um artista. Tem-se notícias de que, a partir da década de 90, começa a ser utilizado no ensino europeu e americano como instrumento de avaliação, sendo nomeado de processofólio (GARDNER, 2000) e *dossier*, na França (ALVES, 2002). No Brasil, ainda são escassas as experiências com este procedimento, principalmente no ensino superior, como comprovou Souza (2004) em seus estudos sobre a avaliação em um curso de formação de professores.

Para Shores e Grace (2001, p. 43): “O *portfolio* é definido como uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança”. Vitória (2004) considera que:

o *portfolio* é um instrumento que compreende a compilação dos trabalhos realizados pelos estudantes, durante a disciplina. Inclui registro de visitas, resumos ou fichamentos de textos, projetos de pesquisa e inclui principalmente ensaios auto-reflexivos, que permitem aos alunos a discussão da experiência no curso ou na disciplina que mudou sua vida.

Na visão de Gardner (2000), um *portfolio* padrão reúne os melhores trabalhos para algum tipo de competição ou exibição. O *portfolio* não se reduz a uma coletânea de trabalhos realizados pelo aprendente, durante um período, mas, constitui-se em um documento que registra os melhores trabalhos, selecionados pelo aluno, para representarem a sua produção, num espaço de tempo. Nesta perspectiva, o *portfolio* constitui um hipertexto, pois reúne a diversidade de materiais coletados no percurso da disciplina. De acordo com Gómez (2002, p. 67 *apud* MIRANDA; MENEZES, 2002): “no espaço hipertextual, qualquer nó ou conexão, quando analisado pode revelar-se como sendo composto de uma rede.” No presente caso, numa rede de saberes, que integra os conhecimentos apropriados no decorrer do curso e reunidos no *portfolio* para a avaliação.

Para Villas Boas (2004; 2005), o *portfolio* permite a avaliação da capacidade do pensamento crítico, da competência de solucionar problemas complexos, de trabalhar em grupo numa postura colaborativa, de conduzir projetos e pesquisas, centrando o foco na formulação de objetivos traçados pelo próprio estudante. Neste contexto, segundo Palloff e Pratt (2002, p. 155) “o ambiente *on-line* é perfeito para o desenvolvimento de capacidades colaborativas”, por exemplo, a colaboração no intergrupo, o compartilhamento de recursos e a escrita colaborativa.

3. O *portfolio* no curso superior: as práticas avaliativas

3.1. Os estudantes de odontologia e a prática do *portfolio*

A avaliação utilizando o *portfolio*, na odontologia, teve início com as turmas de 1º. período em 2001, envolvendo 150 alunos até o segundo semestre de 2003, nas aulas semanais de 4h/a da disciplina Metodologia Científica, totalizando uma carga horária de 80h/a no semestre letivo.

Inicialmente, apresentou-se, por escrito, aos aprendentes, a proposta do uso do *portfolio*, justificando sua inserção na disciplina que, entre outros objetivos, pretende favorecer a reflexão sobre a construção do pensar cientificamente, a redação científica, estratégias de estudo e de leitura e promover uma atitude favorável aos métodos e técnicas de estudo com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências próprias do profissional em odontologia. Procurou-se destacar que o *portfolio* auxiliaria o estudante a atingir estes objetivos, contribuindo, também, para a aproximação entre a teoria e a prática, a sistematização das atividades propostas, para a criatividade e a livre expressão, assim como o atendimento às dificuldades particulares de cada aluno.

A segunda etapa da proposta foi definir, junto com a turma, uma espécie de contrato pedagógico (SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 1999), em que se estabeleceria o tipo de material que constituiria o *portfolio*: o registro de aspectos considerados relevantes pelo aluno; identificação dos resultados e, principalmente, do processo de produção das atividades; o uso das múltiplas linguagens, além da científica, própria da disciplina; a inclusão de qualquer material referente a qualquer disciplina ou mesmo outro material representativo de situações vividas fora da sala de aula, mas integrantes do processo de aprender; o procedimento de leitura, escrita, pesquisa, envolvendo estratégias de revisão e reflexão sobre as atividades; aulas específicas para debater e acompanhar o processo da construção do *portfolio*, para que o aprendente tivesse a oportunidade de analisar, junto com o professor, as soluções encontradas para a resolução das atividades propostas, vividas durante o curso.

Em algumas turmas, esta etapa, uma espécie de “parada” para troca entre os participantes do processo, funcionou satisfatoriamente, pois os aprendentes conseguiam refletir sobre o percurso já efetuado, formalizando as análises em produções textuais que atuaram como balizas do processo cognitivo em andamento. Outros grupos precisaram de uma orientação mais direta do ensinante, pois, nem sempre traziam o material para a sala, dificultando uma postura crítica e avaliativa sobre o seu próprio trabalho e dos outros participantes. Pareciam, ainda, estar amarrados a uma forma de certificação do que se aprendeu, após o término de um período ou, mesmo, a um processo de avaliação em que a responsabilidade é exclusiva do professor, muito semelhante aos resultados encontrados por Villas Boas

(2004; 2005), ao relatar a sua experiência ao coordenar uma equipe que investigou a percepção de professores acerca da sistemática de avaliação de aprendizagem, utilizando também o *portfolio*.

No caso da odontologia, um certo estranhamento, em relação aos objetivos do *portfolio*, foi verificado em todos os semestres. Os alunos deixam transparecer que o percurso de aprender, em estágios escolares anteriores, deixou marcas, em que avaliar é confundido com a aplicação de provas, atribuição de notas, aprovar ou reprovar alunos. O que vale é estudar para a prova.

Por isto, buscando maior inserção dos alunos na proposta, algumas leituras sobre o assunto, em textos complementares disponíveis na *Internet*, foram realizadas, objetivando destacar o embasamento teórico da proposta e o conhecimento de outras vivências. Perrenoud (1999) chama a atenção para o desafio de incorporar os envolvidos no processo em uma nova forma de trabalhar e aprender, quando uma abordagem teórico-metodológica é introduzida, fazendo com que o ofício daqueles que aprendem e dos que ensinam seja redefinido. Aponta para a necessidade de esclarecimentos sobre alguns fatores, como: implicação na tarefa, a transparência dos processos, ritmos, modos de agir e pensar, a mobilização do trabalho em grupo, a tenacidade em relação a tarefas que exijam maior investimento, a solidariedade. Todos estes aspectos são afirmados e lembrados, durante o semestre. No entanto, é importante ressaltar que mudar a forma de pensar a avaliação não é um caminho fácil, principalmente em um curso da área da saúde em que até recentemente a ênfase estava no tecnicismo (RANGEL; COSTA, 2005).

Ao final do primeiro bimestre, o grupo foi solicitado a apresentar as suas reflexões, impressões sobre a disciplina, opiniões, dificuldades, dúvidas. Este momento mais formal auxiliou a organização do *portfolio* de aprendizagem, (coletânea de todos os trabalhos). Percebe-se que alguns receios foram se dissipando como aponta JR, da turma 2001.2.: “O *portfolio* de aprendizagem tem me ajudado a classificar e organizar informações, consultando fontes bibliográficas, desenvolvendo a escrita [...]”.

O *portfolio* demonstrativo, que deveria ser entregue ao final do semestre, foi tomando corpo, a partir do momento que se começaram a discutir os critérios de seleção dos melhores trabalhos que fariam parte da brochura. É importante salientar que as atividades não recebem notas, pois procura-se desvincular a produção da visão classificatória e meritocrática, instituída pela escola moderna (ESTEBAN, 1999; 2001).

É importante destacar que, desde o primeiro semestre de 2003, diante da dificuldade dos grupos em organizarem os trabalhos, estipulou-se que o aluno deveria selecionar um mínimo de quatro atividades, submetendo-os a uma organização pessoal que incluísse a apresentação de uma capa, folha de rosto, sumário, além de uma conclusão final, elementos integrantes do programa da disciplina. Esta inter-

venção mais diretiva se fez necessária em função da dificuldade encontrada pelos estudantes para iniciar o processo. Muitos alunos demonstraram não ter o hábito de retomar um trabalho feito ou mesmo suas anotações pessoais para examinar os resultados alcançados. Os trabalhos realizados são considerados arquivos mortos e quando “revivem” são apenas na véspera das provas.

O *portfolio* passa por uma avaliação conjunta do aprendente e do ensinante, ao final do semestre. Embora com avanços e retrocessos, tem-se revelado um processo nunca antes experienciado pelos estudantes e favorece perceber “os objetivos previamente estabelecidos por mim, até porque, dentre outras coisas, a produção do *portfolio* permitiu que eu pudesse estimular, principalmente o questionamento, a análise e a reflexão” (Aluno B.M., turma 2003.2).

A cada semestre vê-se que há muita dificuldade das turmas a respeito do “para que serve o *portfolio*”. As amarras da prova como instrumento único de avaliação da aprendizagem impedem que vôos mais altos sejam empreendidos com ousadia.

3.2. O *portfolio* e sua prática no curso de pós-graduação

As atividades desenvolvidas na disciplina Psicopedagogia Institucional, desde 2001, em módulos com a duração de 60 horas, contribuem para entender o *portfolio* como um agente de atualização de conteúdos, importante instrumento para a construção do conhecimento através da auto-avaliação. Esta auto-avaliação se desdobra durante o processo, levando, em algumas situações, a passos significativos na direção do autoconhecimento. Durante as aulas, são desenvolvidas dinâmicas de grupo, construção de jogos, leituras e análises de textos e pesquisas na *Internet*.

A opção pela auto-avaliação e autoconhecimento está relacionada com o que Demo (1996, p.58) propõe para o processo de avaliação: o problema não está na nota, mas na maneira de exercitar processos avaliativos. Assim, considera-se que a edumetria (HADJI, 2001), a necessidade de medir e quantificar, encontra seu espaço em um contexto capaz de ressignificar o quantitativo, agora comprometido com a inclusão do sujeito, respeitadas as diferenças.

O público atendido para este curso é composto, aproximadamente, de 70% de professores, além de pedagogos, fonoaudiólogos e psicólogos. A elaboração da síntese das atividades, redigida em ficha própria, ao início de cada encontro, acontece a partir de questões relativas ao desenvolvimento da aula anterior, com a finalidade de sinalizar possíveis ganhos e perdas a serem ressignificados. Posteriormente, agrega a releitura de suas anotações pessoais, análises e comentários sobre as mesmas, que favorece ao estudante a reflexão, no mais das vezes, a auto-avaliação. Um dos itens que emerge, primeiramente, é a análise da frequência, travestida de justificativas das ausências e/ou atrasos ocorridos – que cada aprendente trata com a devida privacidade e arbítrio, e que leva a identificar as interferências no

processo de aprender, decorrentes das diferentes instâncias como trabalho, a família, filhos, compromissos profissionais e/ ou particulares, previamente agendados e que, subitamente, são questionados quanto à prioridade real que cada um deu ao seu investimento, ao curso que escolheu, etc.

A construção dos *portfolios* realiza-se passo a passo. Ao final do módulo, há material suficiente para um mergulho nas fontes geradas por cada um. Nesta oportunidade, retoma-se a apresentação técnica do que é *portfolio*, objetivos, tipos e aplicabilidade. Assim, não só os aprendentes classificam o tipo de *portfolio* que estão construindo, como também iniciam o caminho de finalização deste momento de sua produção. Sem sombra de dúvida, agradáveis surpresas vão aparecendo quando da releitura do material, surgindo expressões tais como: “Mas, como não percebi isto antes! [...] estávamos fazendo revisão da aula anterior e exercícios de metacognição” (M. turma 2003). Porém, há contrapartida como a da aluna P. turma 2003/2004: “Não entendo porque tenho que fazer este material. Não tenho nada a acrescentar nestas fichas e não vejo porque fazer este material, se, com uma prova, posso demonstrar o que aprendi”, reforçando as idéias de Villasboas (2004; 2005) sobre a impregnação da lógica da avaliação tradicional na história de vida dos docentes que privilegia aspectos pontuais do aprender, próprios de uma avaliação somativa. De certa forma, este último depoimento indica a necessidade de se discutir, nos cursos de formação de professor, o lugar que a avaliação ocupa no processo de aprendizagem, tendo em vista que é freqüente o tema avaliação ser abordado na disciplina de “didática geral”, como último item do programa e sem a ênfase que deveria ter (VILLASBOAS, 2005). Por outro lado, sinaliza, também, a necessária mudança de perspectiva do professor como examinador, em que o aluno não ocupe apenas a posição do examinado. Na ótica emancipatória de educação, o aluno e professor exerceriam a avaliação em parceria.

A confecção em forma de brochura, composta com diferentes materiais, torna a idéia do *portfolio* concreta. As duas últimas páginas são destinadas: uma para os comentários pessoais e outra para auto-avaliação, de acordo com itens pré-determinados: freqüência; compreensão de textos; entendimento dos objetivos pretendidos na disciplina e a interpretação de seu papel na sala de aula, analisando os sucessos e percalços partilhados entre aprendente e ensinante.

Ao final do trabalho, é interessante observar as surpresas de cada um e, principalmente, a dificuldade que os participantes demonstram em lidar com fichas de espaço vazio, devido às constantes faltas. Neste processo, evidencia-se a diferença entre avaliação e auto-avaliação, pautada em autoconhecimento. Na maioria das situações, observa-se o quanto é importante olhar para si mesmo, inicialmente, desvendando o seu percurso de aprender, para uma posterior visão do todo, convergindo para um salto de qualidade na relação aprender a aprender e no processo de autonomia do aprendente.

3.3. A prática do *portfolio* no curso de pedagogia

A proposta da elaboração do *portfolio* no curso de Pedagogia tem se transformado a cada semestre, desde 2002, objetivando acompanhar o percurso das atividades realizadas na disciplina Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação, no curso de Pedagogia, às características dos grupos, tanto em suas possibilidades como em suas limitações. Embora se esclareça aos aprendentes que a disciplina é de natureza teórica, é estimulado o uso da *Internet* na pesquisa sobre os temas abordados na disciplina e são trocados os endereços eletrônicos entre os componentes da classe, mesmo considerando o fato de que nem todos têm, ainda, acesso aos recursos digitais.

Desde o primeiro encontro, é apresentado aos aprendentes o *portfolio*, que já é do conhecimento das turmas, visto que é uma estratégia aplicada em outras disciplinas. Preliminarmente, alerta-se que é importante a participação em todas as atividades, porque os temas constantes do “planejamento” do curso é que delineiam o caminho a ser percorrido e tudo precisa ser compartilhado por todos. Assim, explica-se para o grupo que podem ser surpreendidos a cada passo, o que implica em incertezas para alcançar a meta desejada.

Busca-se estabelecer com a turma um diálogo, colocando para os grupos que a preparação do *portfolio* não se configura numa trajetória linear, mas, numa trama complexa em que todos são participantes dos desafios emergentes durante o caminho percorrido. Estimulam-se as trocas de experiências no percurso da elaboração do *portfolio*, a fim de que se apresentem as possibilidades e as dificuldades encontradas.

Percebe-se que nem todos os grupos aceitam com o mesmo interesse o que foi sugerido pelo ensinante, pois significa que, além de estar nas aulas e participar das tarefas durante o curso, precisa refletir sobre o que realizou individual ou coletivamente, buscando de maneira autônoma e criativa materiais relacionados aos temas desenvolvidos nos encontros semanais, avaliando o que foi elaborado em seu processo de aprender.

As atividades realizadas no decorrer do semestre são diversificadas, por exemplo: seleção de reportagens de jornais ou revistas para serem comentados no grupo, elaboração de resumos dos textos, estudos dirigidos ou discussões sobre os temas relacionados às tecnologias de informação e comunicação, com aplicação de tecnologias analógicas e pesquisa de artigos na *Internet*, troca de *e-mail* entre os participantes, com a perspectiva da construção de um ambiente de aprendizagem, para o qual se apliquem as tecnologias digitais. Além disto, propõe-se a preparação de síntese sobre a história da aprendizagem pessoal, que pode iluminar a construção do *portfolio*, e de experiências anteriores, que podem ser significativas para a avaliação do material elaborado. Simultaneamente, é proposta a produção de

textos sobre os artigos apresentados para discussão, de forma articulada com os materiais selecionados pelos aprendentes, o que se configura numa produção hipertextual. Esta produção se inicia numa dimensão colaborativa (PALLOFF; PRATT, 2002) para constituir-se, posteriormente, numa produção individual.

Há duas etapas para a apresentação do *portfolio*. Nem sempre o que preparam no primeiro momento mostra a compreensão do aluno sobre a proposta apresentada. Neste caso, comenta-se o que foi construído pelo grupo, na maioria das vezes, surpreendente, porque grande parte das elaborações é feita com empenho e criatividade, demonstrando a autonomia dos aprendentes. Os que não realizaram a proposta de acordo com o que foi orientado inicialmente têm oportunidade de comentar criticamente os materiais e falam sobre o que haviam compreendido no primeiro momento. As opiniões dos diversos grupos auxiliam a revisão do material, a discussão sobre o que foi realizado e exposição de idéias sobre o que fariam para a segunda etapa. Destaca-se, na segunda etapa de apresentação do *portfolio*, no final de semestre, que já há um ambiente de aprendizagem na classe, evidenciado pelas análises coletivas das tarefas agendadas e pela produção do que é considerado um hipertexto, visto que reúne a produção individual dos participantes gerada pela preparação individual dos resumos dos textos estudados, discutidos nos grupos, na perspectiva da aprendizagem colaborativa, e anexada ao *portfolio*.

A avaliação dos *portfolios* acontece integrada à produção textual, que decorre da articulação de todos os textos, que tecem uma rede. “O processo de criação em rede, fronteira do ato e do pensamento, envolve o tecido de palavras, imagens e sons, e revela como consequência, o conceito de rede como texto” (GOMEZ, 2004, p. 41).

Assim, o *portfolio* representa uma rede de linguagens dos alunos no contexto da aprendizagem colaborativa, de professores e alunos, aqui considerados como uma comunidade de aprendizagem, na culminância da produção individual, diversificada, mas única.

Entende-se que a vivência desse curso presencial sobre as relações entre Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação pôde constituir-se num espaço presencial de aprendizagem, articulado com as possibilidades inéditas dos dispositivos midiáticos, entre os quais a consulta aos materiais da *Internet* e a troca de *e-mails* entre os participantes, aprendentes e ensinantes.

4. Considerações finais

Considerando os relatos das práticas pedagógicas com o *portfolio*, pode-se afirmar que os resultados têm sido extraordinários e muito valiosos para própria avaliação do planejamento do professor da disciplina, já que tem como pano de fundo a proposição de que todo avaliador que não é avaliado perde logicamente a condi-

ção de avaliador. Assim, os pontos fracos detectados vão dando margem a transformações contínuas, durante o processo, que acabam propiciando atuações mais significativas.

Os depoimentos dos estudantes têm demonstrado uma certa dificuldade de apropriação desta outra maneira de acompanhar a sua produção acadêmica, que não fica restrita ao âmbito das provas e testes, visto a inclusão da prática reflexiva. Embora esta seja uma variável freqüente, há, também, diferentes registros do quão significativo tem sido o processo avaliativo por meio do *portfolio* para o desenvolvimento intelectual e afetivo, confirmando a apropriação do conhecimento como processo do sujeito consigo mesmo e com o entorno, sendo que alguns expressam certo estranhamento e outros se surpreendem no percurso das atividades desenvolvidas.

Observa-se a forma diferenciada de aplicação do *portfolio* na disciplina de Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação, vinculada ao conteúdo da mesma, pois nesta há necessidade de apresentar práticas pedagógicas tanto analógicas quanto digitais, na perspectiva do acompanhamento de suas aplicações no ambiente de aprendizagem, e maior abrangência do horizonte na preparação dos profissionais da Pedagogia, vinculando desta maneira teoria e práxis, no seu espaço de trabalho.

Destaca-se que há diferenças significativas nos movimentos de adesão dos alunos de 1º período do curso superior e daqueles que estão em períodos mais adiantados, o que indica que os alunos ingressantes trazem ainda resquícios de uma avaliação somativa vigente no ensino médio. A proposta do *portfolio* no curso de pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica encontra uma resposta quanto a uma aceitação maior, diferente daquela realizada nos cursos de graduação, em função das experiências acumuladas dos aprendentes, promovendo receptividade maior a esta prática.

No curso de Psicopedagogia Institucional e no curso de Odontologia, o *portfolio* é uma prática ainda solitária, mostrando a necessidade da inserção de outras disciplinas que possam compartilhar deste processo. Por sua vez, a escassez dos encontros coletivos que viabilizem a socialização da proposta dificulta a adesão de outros professores. No entanto, o uso do *portfolio* já encontra parceiros por parte do corpo docente do curso de Pedagogia, o que certamente trará benefícios maiores em curto prazo. O desdobramento do uso do *portfolio* pelos docentes, principalmente dos períodos seguintes, é um aspecto fundamental para a continuidade da assunção de um novo lugar para a avaliação, no contexto acadêmico.

Sem dúvida, a aplicação do *portfolio* sugere a possibilidade de uma prática interdisciplinar almejada por aqueles que acreditam na educação transformadora, além de remeter a alternativas para a aplicação de tecnologias analógicas e digitais, na medida em que estabelece uma rede cognitiva que abrange as várias áreas do

conhecimento. Esta idéia abre um leque de estudos futuros a serem investigados por estas autoras.

Cabe mencionar que uma das dificuldades a ser considerada na proposta da avaliação com *portfolio*, é a sobrecarga do professor, pois o quantitativo das turmas, em torno de 30 alunos ou mais, demanda disponibilidade de tempo para um acompanhamento constante, de forma a cumprir sua função informativa e de redirecionamento de estratégias, cujo potencial está na formação deste sujeito cidadão.

Percebe-se que a cada semestre e a cada turma é necessário rever alguns pontos e aprimorar outros, colocando em prática a idéia de Schön (2000) sobre o professor reflexivo, para atender à premissa fundamental que é a melhoria da relação do sujeito com a aprendizagem.

Conscientes dos entraves, estas práticas com o *portfolio* apontam para uma convergência de saberes, num ambiente de aprendizagem propício para a construção do conhecimento.

Com avanços e recuos, o caminho pode ser comparado à escalada de uma montanha, na qual os alpinistas estão atentos e preparados para um pequeno deslize que, em alguns casos, impede a continuação da subida... Ou, também, a uma novela, para a qual cada capítulo é indispensável para o prosseguimento da trama... Ou comparável a uma teia em que cada ponto se liga aos outros pontos, compondo desenhos misteriosamente semelhantes, mas nunca iguais.

Referências bibliográficas

- ALVES, L.P. *Portfólios como instrumento de avaliação dos processos de ensinagem*. Disponível em: < <http://www.ensinofernandomota.hpg.ig.com.br/textos> >. Acesso em: 13 ago. 2002.
- ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DEMO, Pedro. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. São Paulo: Papyrus, 1996, 160p.
- ESTEBAN, M.T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP& A, 2001, 198p.
- ESTEBAN, M.T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M.T. (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP& A, 1999, p. 7- 28.
- GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GOMEZ, M.V. Hipertexto e prática educativa. In: MIRANDA, H.T. de; MENEZES, L.C. de. *Almanaque e criação pedagógica. A aventura da explicação: ciência e linguagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 65-68.
- GOMEZ, M.V. *Educação em rede: uma visão emancipatória*. São Paulo: Cortez, 2004.
- HADJI, C. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001, 136p.

- MORAES, M.P.C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.
- PERRENOUD, P. *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000a.
- PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000b.
- PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Ed., 1999, p. 171-190.
- POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PALLOF, R.M.; PRATT, K. *Construindo comunidades de aprendizagem: estratégias para salas de aula on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RANGEL, J.N.M; COSTA, L. M. A representação de saúde e doença em saúde bucal: um estudo na graduação de odontologia. Rio de Janeiro, 2005 (mimeo).
- SHÖN, A.D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.
- SHORES, E; GRACE, C. *Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001, 160p.
- SOUSA, C. P. de. Avaliação do aluno do ensino superior em sala de aula. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A. (orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 131-138.
- TAPSCOTT, D. *Geração Net: a crescente e irreversível ascensão da geração Net*. São Paulo: Makron Books, 1999, 321 p.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. A avaliação em cursos de pedagogia para professores em exercício: desenvolvendo a autonomia intelectual do professor-aluno. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A. (orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004, v. 4, p. 115-131.
- ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A. (orgs.). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 2.ed., Campinas, S.P.: Papirus, 2005.
- VITÓRIA, S. *O portfólio como instrumento de avaliação na organização escolar*. Disponível em: < <http://eaprender.ig.com.br/gestao.asp?RegSel=59&Pagina=3> > Acesso em: 10 mar. 2004.

Recebido em 23 de junho de 2005 e aprovado em 11 de agosto de 2006.