

Auto-avaliação no ensino superior: um espelho chamado *portfólio*

Self-evaluation in higher education: a mirror called *portfolio*

*Rita Carolina Vereza Bruzzi**
*Antônio Villar Marques de Sá***
*Renata Pacini Valls****
*Blenda Cavalcante de Oliveira****

Resumo

Este artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa qualitativa em andamento há seis anos. A pesquisa é sobre o instrumento de auto-avaliação da aprendizagem centrado no estudante, denominado portfólio, ainda pouco conhecido no Brasil, especialmente na concepção curricular adotada no presente trabalho. Visamos à compreensão de como o estudante de nível superior realiza o processo de auto-avaliação por meio do portfólio.

Palavras-chave: Auto-avaliação. Portfólio. Currículo centrado no estudante. Pesquisa qualitativa. Porta-fólio. Portfólio.

Abstract

This article aims to describe the partial results of an on-going, six-year, qualitative research. This study is focused on the evaluation instrument of self-evaluation by portfolio assessment, in the context of a student-centered curriculum. The purpose is to understand how undergraduate students analyze their academic and professional development using their portfolios.

Keywords: Self-evaluation. Portfolio. Student centered curriculum. Qualitative research.

* Doutora. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Pesquisadora responsável pelo projeto. E-mail: bruzzi@unb.br

** Doutor. Professor da Faculdade de Educação da UnB. E-mail: villar@unb.br

*** Alunas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UnB. E-mails: renatavalls@bol.com.br e blenda@bol.com.br

*Fale-me e eu esquecerei,
mostre-me e eu lembrarei,
envolva-me e eu aprenderei.*
(autor desconhecido).

Avaliar: um modo de encarar a vida e o mundo

São várias as experiências de avaliação pelas quais as pessoas passam em suas vidas. Já ao nascer, os bebês são submetidos a diversos testes para avaliação de suas competências físicas. São tomadas medidas de peso, altura e minuciosamente avaliadas suas capacidades sensoriais. E, como se não bastasse, enfrentam exames como o teste de “espetar o pezinho”. Até que, aprovados, chegam à escola. Mas, nessa fase, os dilemas da avaliação tornam-se mais complexos, e – por que não dizer? – o sofrimento também. Não são poucos os alunos que dizem: “Deu um branco na minha cabeça!”, ou então: “No dia do exame não consegui me levantar da cama a tempo”.

Problemas como esses estão há muito arraigados no cotidiano escolar e acadêmico de todos aqueles que estudam e ensinam. São problemas que assediam alunos, professores, pais e administradores. E não são problemas destituídos de agressões. Abusos de avaliação são cometidos em nome do que é *certo*, com a melhor das intenções, sem qualquer outra consideração, como, por exemplo, o que é *humano*. Nossa cultura é a cultura do *acerto*. Não se pode errar, e se errar, não se pode admitir o erro, não se pode “dar o braço a torcer”. Provérbios e ditos populares, enraizados no senso comum, mostram que “errar é humano, persistir no erro é tolice”, como se todos aprendessem as mesmas coisas, em um tempo possível de se prever, e não errassem mais. Em nossas avaliações, admiramos os *durões* e as *duronas*, achamos que são fortes, e até queremos ser outras pessoas, diferentes do que somos, sem conhecer bem quem somos, diminuindo-nos nas avaliações que fazemos de nós mesmos. Ou, então, avaliando-nos além de nossas possibilidades, ignorando nossas limitações, perdendo o senso de equilíbrio entre dignidade e humildade.

É assim que avaliamos

Jussara Hoffmann (1999, s/p.), autora respeitada na área educacional, intitula a avaliação da seguinte maneira: “Um monstro de várias cabeças”, e fala da “injustiça da precisão”, ao referir-se às formas de se medir e testar a aprendizagem. Nosso poder de avaliar não é pequeno. Por isso mesmo, não

podemos ser mesquinhos no ato de julgar. Avaliar não é uma simples barganha: “dê-me isso, e lhe dou tal nota para você passar”. O objetivo de avaliar é educar. Mas os métodos tradicionais de avaliação da aprendizagem têm se caracterizado, durante muito tempo, por:

- memorização de quantidades de informações;
- habilidade de reproduzir o conteúdo das disciplinas em provas, resumos, resenhas, monografias (até para fazer com que o aluno leia e escreva);
- medição do desempenho com base no que o estudante *não sabe* e com base no que *só o professor sabe*;
- falta de instrumentos de avaliação que ajudem na identificação da aprendizagem originada da experiência vivida e da investigação;
- instrumentos de avaliação que não consideram o processo do conhecimento;
- falta de instrumentos de avaliação que sejam baseados nos significados que o aluno constrói em sua aprendizagem;
- instrumentos de avaliação que não levam em conta os aspectos afetivos e éticos do conhecimento;
- dificuldade de avaliar trabalhos de conteúdos interrelacionados.

Todas essas características da avaliação da aprendizagem têm conseqüências que vão muito além da reprovação, porque o fracasso no mundo educacional (vale lembrar que Einstein fracassou na escola!) pode afetar toda a vida do aprendiz. Quando, durante um ano ou um semestre, julgamos o desempenho de um aluno, estamos julgando sua vida passada, presente e futura. E com que medidas o fazemos? Como se mede a vida de alguém? De zero a dez? Pode ser. Mas, para muitos educadores, essa medida não parece ser suficiente.

Wade (1991, p. 15) encontrou um documento escolar de 1596, escrito por Edmund Coote, da Escola de Gramática de Bury St. Edmunds (EUA), que apresentava a seguinte declaração sobre os alunos: “...de tal maneira que todos façam alguma coisa, mas que nenhum saiba quando e o que será exigido deles”. Cerca de 400 anos depois, um relato de uma de nossas estudantes de graduação dava conta de um excelente, um *show* de professor de Literatura que, em suas provas finais, exigia um nível de conhecimento muito além das possibilidades de seus alunos, conferindo-lhes em sua maioria notas um e dois. A atitude enganosa e desmoralizante dos sistemas de avaliação de 1596 e de 2001 não é privilégio de professores “carrascos”. Quantos de nós, professores, podemos nos vangloriar de termos sido coerentes e justos em nossas avaliações?

Por que precisamos mudar

Se quisermos que um bom processo de ensino-aprendizagem seja realizado através da avaliação, é importante que os métodos de avaliação sejam adequados aos seus objetivos. Segundo Tattersall (1995, p. 50), existe bastante evidência em todo o mundo de que os professores são tentados a ensinar apenas com a finalidade de fazer seus alunos passarem em testes. O autor afirma que: “Uma avaliação que valorize e promova uma ampla gama de competências pode mudar o foco do ensino e aumentar os níveis de rendimento”.

Não há dúvida de que as condições escolares podem modificar uma série de características do estudante, entre elas a rebeldia, a aceitação das tarefas, a disposição para trabalhar e alcançar objetivos futuros, enfatizam Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 6). Segundo esses autores, é cada vez maior o número de dados que comprovam os efeitos da modificação dessas características sobre a aprendizagem escolar posterior, possibilitando ao estudante livrar-se de problemas do tipo “apenas o indivíduo raro se encontra equipado para desenvolver-se em um programa acadêmico”. Esses mesmos autores defendem, ainda, a avaliação como alavanca do desenvolvimento do indivíduo:

Em oposição frontal à idéia de utilização da escola para fins de seleção, encontra-se a concepção segundo a qual a educação tem como função principal promover o desenvolvimento do indivíduo. Deste ponto vista, a principal tarefa da escola é a de desenvolver com o aluno as características que lhe permitirão viver de forma eficiente em uma sociedade complexa. Neste contexto, a suposição básica é a de que talento pode ser desenvolvido através de recursos educacionais, e que o principal empenho da escola deveria ser o de aumentar a eficiência dos indivíduos, ao invés de predizer e selecionar talentos (p. 6).

Processos de reformas educacionais têm indicado a importância de mudanças na área de avaliação em todo o mundo. Kulm (1992, p. 67), apontando o impacto da avaliação sobre uma nação inteira, lembra que o “tempo gasto em testes pelos estudantes é excessivo”, e defende uma avaliação baseada em indicadores simples e observáveis. Luckesi (1998, p. 15) denuncia “a pedagogia do exame”, um conceito de educação presente na mente de pais, administradores, educandos e educadores, que confere atenção exacerbada ao fenômeno da promoção do educando de série em série em detrimento do processo de construção da aprendizagem propriamente dita. Atualmente, o planejamento de currículo para qualquer profissão ou ocupação não mais se baseia na suposição

de que essa será a última vez que o indivíduo terá que aprender. Na maioria dos campos profissionais, reconhece-se a necessidade de desenvolvimento do indivíduo e de aprendizagem contínua.

O portfólio

Por essas razões, a área da Educação vem empreendendo esforços no sentido de buscar meios de avaliação que sustentem a aprendizagem e não a desestimulem. Estão sendo investigadas formas de avaliação que sirvam para encaminhar o desenvolvimento do estudante, e não para controlá-lo, ou para manter o professor numa posição de superioridade, que faz de estudantes e mestres inimigos, não raras vezes até violentos, como se tem visto nos noticiários. Uma dessas formas de avaliação que buscam estimular o aluno é o *portfólio*.

O dicionário “Aurélio” registra a palavra composta *porta-fólio*, de origem latina, com o significado de álbum, de coleção de alguma coisa especial e importante para o colecionador. O uso dessa palavra no Brasil, entretanto, não é recente e consagrou-se na chamada norma culta como *portfólio*, mantendo-se portanto a origem latina da palavra. O portfólio é, há muito tempo, utilizado nas áreas de Artes, de Jornalismo, de Arquitetura, com o sentido de coleção de trabalhos significativos de artistas, jornalistas, fotógrafos, arquitetos. Nesse sentido, o portfólio tem sido uma espécie de carta de apresentação, de *curriculum vitae* desses profissionais.

Na área educacional, todavia, o portfólio assume um significado que vai além da mera coleção, do simples *curriculum vitae*. Os profissionais da Educação viram na técnica do portfólio um potencial de método, de instrumento de avaliação da aprendizagem. A observação de referências bibliográficas sobre o portfólio educacional indica que seu estudo e uso como forma de avaliação da aprendizagem vem acontecendo desde o início da década de 90 aproximadamente, em países como os Estados Unidos e a Inglaterra, por exemplo. No Brasil, estudos sobre o portfólio são praticamente inexistentes. A importância do portfólio como instrumento de avaliação é esclarecida por Wolf (1992, p. 31):

É que ele traz em si uma concepção de ensino-aprendizagem cujo maior valor é a autonomia do aluno como criador e analista de sua produção escolar e acadêmica. O portfólio vem sendo utilizado como um instrumento de auto-avaliação do aprendiz, que a ele possibilita analisar-se como produtor de conhecimento, com o auxílio do professor e sem prescindir desse auxílio.

O portfólio tem se mostrado um instrumento que ajuda a perceber a compreensão que os estudantes têm de um conteúdo; e que ajuda o estudante a elaborar essa compreensão. O portfólio tem um princípio fundamental, salientado por Paulson, Paulson e Meyer (1992, p. 52): “O desenvolvimento de práticas e de tradições de sala de aula centradas no estudante”.

O portfólio não é apenas uma tarefa do estudante feita a partir de um pedido definido pelo professor. O portfólio é uma criação individual do estudante, é de sua autoria. No portfólio, a compreensão de um conteúdo é apenas parte integrante de um trabalho que requer, de maneira explícita, a auto-expressão e a auto-avaliação do autor. A redundância das palavras em *auto*, *autor*, *explícita*, *expressão* é proposital e tem por objetivo enfatizar o princípio da avaliação centrada no estudante e respeitadora desse estudante (Tierney; Carter e Desai, 1991).

Uma ampla gama de competências são consideradas no portfólio, entre elas as habilidades de criar, estruturar, organizar, selecionar e escrever. Com o portfólio, a avaliação formativa torna-se mais aberta, como uma tomada de consciência, contemplando fatores essenciais: a motivação e a personalização, indo do porquê ao como e desembocando em um exercício de comunicação.

As concepções de avaliação entendida como desenvolvimento do estudante e como aprendizagem contínua são subjacentes à adoção do portfólio. A primeira, caracterizada pela perspectiva de desenvolvimento, constitui, inclusive, um critério de avaliação do instrumento portfólio. A segunda, voltada para a aprendizagem contínua, é contemplada pelo caráter de auto-avaliação e de autoria do portfólio. O papel da auto-avaliação configura-se no portfólio como fundamental para o estudante conhecer suas próprias habilidades e limitações. O exercício da auto-avaliação dá ao estudante um senso de responsabilidade e de direção pessoal de seus próprios caminhos na busca da aprendizagem. Ao elaborar um portfólio, o aluno tem oportunidade de desenvolver sua capacidade crítica, de analisar suas relações com o conhecimento e com outros. Melchior (1994, p. 123) afirma:

A auto-avaliação é necessária em todos os momentos da vida do indivíduo e contribui para o reconhecimento da necessidade de seu esforço pessoal na busca de um maior desenvolvimento. À medida que o estudante é encorajado a avaliar continuamente seus próprios esforços, os seus critérios aumentam em sofisticação (...), a capacidade de autodirecionamento e a aprendizagem são promovidas.

O portfólio, porém, não deve ser visto como a solução para todos os problemas de avaliação. Inúmeras formas de avaliação vêm sendo experimentadas, com maior ou menor grau de eficiência. Oliveira (1995) declara

que novas formas de avaliação vêm sendo introduzidas na Inglaterra desde o início da década de 90. De acordo com o autor, se, por um lado, evitam muitas das limitações dos testes padronizados, por outro, esbarram em dificuldades práticas que têm levado os teóricos e os práticos a revê-las. Entretanto, segundo Oliveira (1995, p. 9):

Ninguém, em outros países, está deixando de avaliar os alunos porque os instrumentos são imperfeitos, criticados ou criticáveis. É essa a dimensão do debate, em torno de coisas que acontecem, e não de discussões abstratas, que precisamos incorporar

Assim, o portfólio não esgota o elenco de esforços que precisam ser empreendidos. Muito há que fazer ainda para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Este estudo da avaliação pelo portfólio é uma tentativa de compreender melhor, e com maior clareza, a contribuição desse instrumento na ampliação dos espaços da avaliação educacional, tomando o estudante como ponto de partida e a construção de seu conhecimento como um caminho.

Instruções para a prática do portfólio

O portfólio educacional contém produtos e processos. Os produtos são os trabalhos do estudante, as peças que ele decide colocar no portfólio. O processo é a auto-avaliação: são os comentários de análise que o estudante faz sobre como ele vê o seu desenvolvimento em um tema a partir de cada uma das peças inseridas no portfólio. Não se espera que o aluno elabore completamente o processo de auto-avaliação de seu desenvolvimento em um tema. A confecção do portfólio representa um rompimento com centenas de anos de tradição no ato de avaliar. Valorizam-se, ainda que pequenos, os progressos dos estudantes no processo de auto-avaliação do tipo proposto aqui.

O processo de criação do portfólio é individual. Mas, alguns princípios são dados pelo professor:

- o portfólio deve conter um título, um índice e uma introdução que sirva de guia para o seu leitor, que mostre ao leitor o que ele encontrará no portfólio, inclusive em termos de produto e processo. O modo de apresentação do portfólio é inteiramente livre e dependerá do seu conteúdo. O portfólio pode ser feito no computador, em uma pasta de cartolina, em quadros grandes, em livros gigantes, em um misto de pasta e quadro etc.

- o professor deve: (1) sugerir que o portfólio mostre o desenvolvimento do estudante em um tema acadêmico e/ou profissional relacionado à disciplina que

o aluno está cursando, ou à área acadêmica em questão; (2) sugerir um ponto de partida, uma idéia, um mote. Por exemplo, o portfólio poderá partir de motes como: *Eu sou aquilo que leio e escrevo* (para disciplinas de Linguagem), *O ensino da Matemática e eu* (para disciplinas de Matemática, é óbvio), *Eu sou um animal político-pedagógico* (para disciplinas da área de Educação), *Meu processo de profissionalização como professor(a)* (para pessoas que desejem avaliar o seu processo de formação como professores, a partir de suas produções). Dentro do mote, o aluno pode escolher muitos temas. Para se ter uma idéia, no mote *Eu sou um animal político-pedagógico*, o estudante pode escolher o tema “Políticas públicas na Educação” e pode ter como título de seu portfólio: “Minha formação acadêmica pessoal e sua relação com as políticas públicas do Brasil”, desde que demonstre e revele a sua própria produção no tema escolhido e estabeleça uma relação explícita entre as políticas públicas e a sua formação acadêmica pessoal no processo de auto-avaliação.

- o portfólio deve mostrar explicitamente a tentativa do estudante de revelar, analisar e discutir o seu próprio desenvolvimento no tema escolhido, por meio de comentários pessoais inseridos em cada peça de sua produção, selecionada para compor o portfólio. São esses comentários que fazem do portfólio um instrumento importante de auto-avaliação.

- ao redigir os comentários de auto-avaliação, o estudante pode e deve empregar o pronome pessoal *eu*. Deve apenas cuidar para que o texto escrito não se transforme em uma confissão ou na história de sua vida.

Exemplos de Peças do Portfólio (relacionadas explicitamente com o tema escolhido):

- projetos; monografias; pesquisas; gráficos; relatórios; tabelas; resenhas; ilustrações; resumos; fitas de áudio e de vídeo; anotações; disquetes e *compact discs*; poemas, contos, cartas; fotografias; letras de música; comentários de terceiros sobre minhas peças; trabalhos pessoais (feitos na comunidade, por exemplo).

Critérios de Avaliação do Portfólio

- evidência de desenvolvimento; evidência de esforço; evidência de auto-avaliação; evidência de variedade de trabalhos; apresentação; evidência de definição de objetivos futuros.

Pesquisa

O trabalho aqui relatado vem sendo realizado ao longo de seis anos. Por beneficiar-se de um longo tempo de análise e por buscar a compreensão de um “universo” determinado, entre outros motivos, o referencial teórico-metodológico

da pesquisa é qualitativo, e seu ponto de vista epistemológico é construtivista, aliado ao ponto de vista teórico fenomenológico. O portfólio foi utilizado em aulas de Linguagem para Início de Escolarização do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília por três semestres letivos. Vem sendo utilizado, também, em turmas de Teoria e Prática Pedagógica. A coleta de dados nessas turmas tem sido registrada em vídeo, áudio e por anotações da pesquisadora responsável e, mais recentemente, de duas bolsistas PIBIC. A questão fundamental da pesquisa é a prática do portfólio como instrumento de auto-avaliação em sala de aula, de acordo com um processo de ensino-aprendizagem que tem o estudante como centro do currículo. Problema, propósito e perguntas da pesquisa voltam-se para a compreensão de como esses estudantes do 3º grau realizam um processo de auto-avaliação, ao criarem um portfólio.

As respostas analisadas, levaram-nos da euforia ao desencanto, até esta tentativa de sistematizar o conhecimento que construímos. As categorias resultantes da análise dos dados mostram as visões dos estudantes, nem sempre plenas de compreensão do significado do portfólio. Revelam também o significado atribuído pelos pesquisadores a tais percepções. Existem, então, categorias positivas e negativas. Em todas as categorias, porém, está presente a auto-reflexão sobre o trabalho feito. São três, as negativas:

(1) O impossível portfólio

Alguns alunos sentem-se completamente perdidos ao tentar compor um portfólio. Esse é um sentimento comum à maioria no início. Poucos, entretanto, permanecem com esse sentimento. De qualquer modo, a experiência inicial de elaboração do portfólio é perturbadora:

Yolanda: *“Eu não sou nada. Não tenho nada. Não posso criar um portfólio”* (1997).

Marcos: *“Com o portfólio, a gente fica solto demais. Não sei fazer”* (2000).

Ana (uma estudante mais madura, referindo-se aos colegas): *“Professora, eles não estão entendendo nada”* (1997).

Joelma: *“Escolhi um tema, tinha uma idéia, e não consegui”* (2000).

(2) Portfólio como cronologia de vida

Uma das primeiras reações aos princípios do portfólio, quando se inicia a estruturação do mesmo, é a tendência a dividi-lo segundo uma cronologia de vida. Os estudantes muitas vezes começam a analisar sua própria produção a partir do vestibular, enquanto outros resgatam até seus trabalhos escolares, desde o jardim. Ou seja, relatam apenas o que de mais importante fizeram, sem contudo auto-avaliar o desenvolvimento dessa produção.

(3) Portfólio como colcha de retalhos

Aqui o portfólio é apenas uma coletânea de trabalhos significativos. Os estudantes não conseguem mostrar uma linha de desenvolvimento que permeie todo o portfólio. Não visualizam que desenvolvimento tiveram a partir de cada peça produzida e não chegam a identificar o seu crescimento na construção de um conhecimento. O caso de Simone ilustra bem esta categoria. Ao apresentar seu portfólio, a aluna mostrava o que tinha produzido, como leitora e como escritora em sua vida acadêmica, apenas nomeando os temas de sua produção. Ao ser indagada sobre os motivos que a levaram a escolher aqueles trabalhos como peças de seu portfólio, dizendo-se envergonhada de falar, declarou relutantemente:

Simone: *“Eu cresci em uma família de classe média. Fui daquelas crianças que foram à Disneylândia. Quando entrei para o curso de Pedagogia, comecei a fazer pesquisas nas escolas da Ceilândia, passei a conhecer a pobreza, a miséria.”* (1997).

Foi possível constatar, então, que todas as peças escolhidas por Simone para compor seu portfólio, sem exceção, eram leituras e trabalhos escritos de caráter social. E foi nesse sentido que a orientação foi dada:

Professora-Pesquisadora: *“O título de seu portfólio deveria ser **Da Disneylândia à Ceilândia: A Formação de Minha Consciência Social**”* (1997).

Contudo, uma análise mais atenta pode revelar que não se tratava simplesmente de uma colcha de retalhos. Sem que ela soubesse, havia uma linha que unia sua produção, uma costura, pelo tema de suas peças, que era sempre o mesmo. O que ocorre nos portfólios/colcha de retalhos é que os alunos escolhem peças de diferentes temas, porque com elas aprenderam algo significativo para si mesmos. Não estabelecem uma linha de desenvolvimento, possível (mas difícil para eles) mesmo com trabalhos de temas diferentes.

As categorias positivas começam por uma categoria maior – a do auto-conhecimento, da auto-revelação, da conscientização que os estudantes passam a ter de si mesmos à medida que produzem o portfólio. Ao alcançarem essa consciência, estão mais próximos de uma auto-avaliação elaborada. A primeira sub-categoria é:

(1) Portfólio como espelho

É a partir da análise de sua produção que os estudantes começam a ver-se como responsáveis por seus trabalhos. As formas tradicionais de avaliação

não permitem que isso aconteça. Os alunos fazem os trabalhos que são propostos pelos professores, entregam-nos, recebem uma nota e guardam-nos. Os trabalhos não são deles, são dos professores. Os estudantes não se reconhecem em seus trabalhos, não voltam a eles, não os analisam. A criação de um portfólio possibilita outro tipo de envolvimento. Os estudantes passam a ver-se como responsáveis pelo que lêem e escrevem, passam a reconhecer-se, ainda que timidamente, é claro, naquilo que produzem.

Floriana, uma das estudantes, e professora de educação infantil, incluiu na abertura de seu portfólio a letra de uma canção interpretada por Milton Nascimento – *Caçador de Mim*. Ao ver-se como professora, Floriana questionou-se como avaliadora: “A educação transformadora deve começar de mim” (2000). Outra aluna ampliou sua percepção:

Matilde: “*Ao analisar minha produção, percebi que achava que sabia muita coisa sobre o tema de meu estágio. Mas, aí, vi que ainda precisava saber muito mais*” (2000).

Mas, a auto-análise baseada em um conteúdo não é só o que importa a uma concepção curricular compromissada com uma visão integrada da pessoa, tal como propõe o método do portfólio. Mirele, ao analisar sua produção acadêmica, chegou a perceber o que estava por trás da imagem no espelho. Durante a apresentação dos portfólios, levantou-se de sua cadeira, hesitou, deu meia volta para sentar-se outra vez, foi estimulada a falar por colegas, deu dois passos à frente, sentou-se em uma cadeira mais perto de mim e começou a falar um pouco aos borbotões, incerta se deveria e poderia falar, mas começou, com firmeza e decidida:

Mirele: “*Professora...(uma parada na fala, uma virada de rosto para o lado). Eu descobri que tudo o que eu sei nesta vida é através de livros e estudos. Como meus pais, que trabalham muito e estudam também, eu estou indo pelo mesmo caminho. Estudo Pedagogia aqui e Psicologia no CEUB. Até sexo... Meus pais não conversam sobre isso comigo. Mas meu pai deixou um livro de orientação sexual em um lugar que ele sabe que eu pegaria para ler*”.

(2) Portfólio como desenvolvimento

Nesse caso, o portfólio é uma categoria originada dos dados oferecidos por participantes de pesquisa mais avançados, não em idade cronológica, mas na habilidade de percepção. O desenvolvimento aparece tanto em relação ao conteúdo, quanto à atuação profissional. Andreza, por exemplo, escolheu para

tema de seu portfólio *O Uso das Novas Tecnologias na Educação e Eu*. Esta é sua reflexão:

Andreza: “*O indivíduo fica em casa, diante da tela do computador conectado à rede. Pode estar sozinho e, ao mesmo tempo, acompanhado por várias pessoas de diversas partes do mundo e, inclusive, conversando com elas. Isto é paradoxal! Como pode estar sozinho estando acompanhado? A velha expressão simplista dos dois mundos soluciona o problema: o real nem sempre corresponde ao virtual. Mas estando em minha casa, enviando mensagens para pessoas do outro lado do mundo – e também recebendo – isto é sociabilidade? É estar envolvido num ambiente social, com toda a sua riqueza de expressões, ou se constitui numa simples troca de informações? É mais uma questão para minha reflexão*”.

Vilma: “*Foi isso que eu descobri com este portfólio: que não dá para deixar passar! Se eu descubro uma falha no desenvolvimento do meu aluno, eu tenho que procurar ajudá-lo agora. Não dá pra deixar pra amanhã. Confeccionar o portfólio me fez reavaliar a minha prática pedagógica e a minha vida acadêmica, meu crescimento. Foi a primeira oportunidade de falar de mim, dos meus trabalhos, do dia-a-dia de sala de aula, com mais consciência e crítica pessoal. Fazendo este portfólio, eu pude me avaliar e ver que eu também estava sendo responsável pela evasão e pelo fracasso*”.

Celma: “*O texto Imaginário (portfólio sobre educação infantil) me despertou! O que há por detrás das histórias? Comecei a refletir sobre o projeto: O que eu faço na minha prática? O que eu estou passando para as crianças? Temi, por consequência, o meu trabalho. Será que eu estava utilizando corretamente a literatura infantil? Estaria trazendo o imaginário para a realidade, ou apenas alimentando fantasias sem nenhum outro propósito?*”

(3) Portfólio como Pertencimento

Os pesquisadores procuraram uma tradução para o termo *ownership*, um dos princípios do portfólio. Pensamos em *controle*, que foi o mais próximo encontrado no *Aurélio*, mas não nos pareceu satisfatório. No *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, publicado pela Academia Brasileira de Letras, identificamos o vocábulo *pertencimento*, que julgamos mais adequado.

Frente a esta categoria, os estudantes mostram-se ao mesmo tempo temerosos e deslumbrados, pois ficam diante da surpresa de perceber que são “donos” de seus trabalhos, que estes lhes pertencem, que podem escolher seu tema, criar seu formato, criar sua estrutura, colocar o que acharem importante e significativo. Mudar tudo se for necessário. O relato de Gilda é ilustrativo desta categoria:

Gilda: *“O mais interessante nisso foi exatamente o que este trabalho possibilitou: o registro dessa minha caminhada. Limitada, temporal, enviesada, subjetiva, mas totalmente minha!”*

(4) Portfólio: Mudança no Papel do Professor

Esta categoria resultou da análise realizada pelas bolsistas. Ambas enfatizaram que o professor tem um papel importante como facilitador e orientador dos alunos na elaboração do portfólio. A professora-pesquisadora teve que ressaltar freqüentemente a necessidade de os estudantes auto-analisarem o seu desenvolvimento em relação ao tema por eles escolhido. Utilizava também frases que auxiliavam os estudantes a organizarem os capítulos do portfólio, incluindo a sua auto-avaliação, e refletindo sobre experiências marcantes ligadas à sua própria produção acadêmica.

Afirmações e Posicionamentos da Pesquisa

A questão do portfólio é na verdade uma questão de reconhecimento das limitações e habilidades de nossos alunos. Mas isso ainda é muito pouco. O ganho mais tangível, prático, da utilização do portfólio como instrumento de auto-avaliação é que ele torna sem sentido os antagonismos que tanto dificultam a vida de professores e alunos. Ao tomarem consciência de suas habilidades e limitações, o estudante está mais apto a aceitar as habilidades e limitações do outro.

O portfólio tem outra condição: a de trazer à tona questões do currículo oculto que ficam mal resolvidas quando permanecem encobertas. Ao trabalharem em seus portfólios, alguns estudantes discutem suas frustrações com a área da Educação, queixam-se de professores e os elogiam, posicionando-se e compreendendo a diferença entre o que é real e o que acaba por se transformar, não raramente, em pesadelos fantasiosos de opressão pelo professor, ou pelo sistema educacional, sem que se livrem de um sentimento de aversão ao estudo. Com o portfólio, os alunos constataam um crescimento que não eram capazes de reconhecer antes da participação no projeto.

Consideramos, portanto, que nossas escolas lucrariam muito com a utilização do portfólio. Os depoimentos dos estudantes/professores comprovam tal sugestão, quando revelam as preocupações que passam a ter com o sucesso de seus alunos. Em outras palavras, o portfólio pode constituir uma importante contribuição para a transformação das condições de vida em nossas escolas, muitas vezes confusas e violentas.

Em uma das discussões com os estudantes, eles se mostravam tão gratificados com a criação de seus portfólios, que decidimos pedir um relato de aspectos negativos, informando-lhes que esses eram importantes para a pesquisa. Começaram por falar da grande dificuldade que tiveram de se auto-avaliar. Falaram, ainda, da dificuldade de escreverem reflexões sobre si mesmos, tão habituados que estão de falarem sobre um conteúdo, e não sobre seu desenvolvimento nesse conteúdo. Como acabavam sempre conseguindo algum reconhecimento, sentiam-se bem com isso. Ao insistirmos, então, nos aspectos negativos, disseram-nos que aqueles poucos que não gostam do portfólio preferem permanecer dependentes dos professores e passivos na relação educativa.

É fundamental salientar que a inovação pedagógica introduzida pelo portfólio representa uma alternativa de avaliação da aprendizagem bastante viável. É preciso vencer a resistência ao novo, vencer os riscos de tentar um processo de ensino-aprendizagem não tão familiar. Experimentar na prática um currículo centrado no aluno. É importante aceitar a vivência do incerto. A troca aqui não é do certo pelo incerto. A troca é de um certo enganoso por um incerto que busca uma autenticidade da avaliação mais elaborada, menos violenta. Como no teatro, onde uma platéia é completamente diferente da outra, nossas turmas também o são. Atores de comédias dizem que, em certos dias, parece que a platéia combinou de não rir. Algumas turmas fazem portfólios muitíssimo interessantes, outras não. Mas nem por isso as peças deixam de ser bem sucedidas.

Os resultados obtidos nesta pesquisa indicam que a construção do portfólio leva os estudantes a um grau de consciência mais elevado, a uma elaboração menos bruta de suas realizações pessoais e acadêmicas, desenvolvendo um conceito mais realista de si mesmos e ajustando-se melhor socialmente. As conclusões deste estudo suscitam a compreensão da sua necessária continuidade para que se busque um aperfeiçoamento das questões teóricas relacionadas ao portfólio, aperfeiçoamento este que é o fim último de todas as pesquisas.

Referências

- AGAR, Michael H. *Speaking of ethnography*. USA: Sage, 1986.
- BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas e MADDAUS, George F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.
- DE FINA, Allan A. *Portfolio assessment: getting started*. New York, USA: Scholastic, 1992.

- EISNER, Elliot W. e PESHKIN, Alan. *Introduction*. In: Peter Reason e John Rowan (Orgs.). *Qualitative inquiry in education: the continuing debate*. USA. 1990.
- HAMMERSLEY, Martyn e ATKINSON, Paul. *Ethnography principles and practices*. USA. 1989.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- KULM, C. e MALCOM, S. (Orgs.). *Science assessment in the Service of reform*. Waldorf, MD, USA: American Association for the Advancement of Science, 1992.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1998.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MELCHIOR, Maria Celina. *Avaliação pedagógica: função e necessidade*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.
- OLIVEIRA, João Batista Araujo e. O futuro do SAEB e a consolidação de políticas públicas. *Em Aberto*. Brasília. INEP. v. 15, n. 66, abr.-jun. 1995.
- PAULSON, F. Leon; PAULSON, Pearl R. e MEYER, Carol A. *What makes a portfolio a portfolio?* In: Ronald S. Brandt (Org.). *Performance Assessment*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.
- SEIDMAN, I. E. *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. USA: 1991.
- SHORES, Elizabeth e GRACE, Cathy. *Manual de portfólio: um guia passo a passo para professores*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- STRAUS, Anselm e CORBIN, Juliet. *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. USA: Sage, 1990.
- TATTERSALL, Kathleen. Avaliação e formação de professores: tendências e estratégias. *Em Aberto*. Brasília. INEP, v. 15, n. 66, abr.-jun. 1995.
- TIERNEY, Robert J.; CARTER, Mark A. e DESAI, Laura E. *Portfolio assessment in the reading-writing classroom*. Norwood, MA, USA: Christopher-Gordon, 1991.
- WADE, Barrie. Tests and texts: the state of reading. *Educational Review*. USA. v. 43, n. 2, 1991.
- WOLF, Dennie Palmer. *Opening up assessment*. In: Ronald S. Brandt (Org.). *Performance Assessment*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.

Recebido: 17.04.2001

Aceito: 12.09.2001

