

Portfólio: aproximando o saber e a experiência*

GEORFRAVIA MONTOZA ALVARENGA

Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional,
Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina
geomontoza@sercomtel.com.br

ZILDA ROSSI ARAUJO

Professora do Departamento de Educação da UEL, Pesquisadora do
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
zilda.r@uol.com.br

Resumo

O presente trabalho relata e discute dados referentes a uma pesquisa-ação de caráter qualitativo cujos objetivos foram analisar e compreender a prática do professor, seus saberes, suas experiências e suas reflexões acerca da avaliação da aprendizagem ativada no contexto didático; discutir, propor e operacionalizar formas de avaliação, inseridas no processo didático; implementar e analisar os possíveis usos do portfólio como ferramenta de avaliação. Nesta investigação, professores atuantes no ensino básico, coordenadores e supervisores compuseram a amostra. A metodologia foi a de oficinas para discutir a avaliação no cotidiano escolar, mini-cursos para oferecer suporte para as atividades avaliativas implementadas e análise reflexiva sobre a própria prática. Focalizamos o potencial formativo das oficinas e das reflexões oportunizadas para a formação continuada do professor. Destacamos ainda a importância e a riqueza do uso dos portfólios como ferramenta de avaliação, bem como as dificuldades que devem ser superadas para sua utilização.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem, portfólio, prática avaliativa.

Resumen

Este trabajo relata y discute datos referentes a una investigación-acción de carácter cualitativo, cuyos objetivos fueron analizar y comprender la práctica del profesor, sus saberes, sus experiencias y sus reflexiones acerca de la evaluación del aprendizaje activado en el contexto didático; discutir, proponer y operacionalizar formas de evaluación, inseridas en el proceso didático; implementar y analizar los posibles usos del portfolio como herramienta de evaluación. En esta investigación, profesores actuantes en el *ensino básico*, coordinadores y supervisores compusieron la muestra. La metodología fue la de oficinas para discutir la evaluación en el cotidiano escolar, mini-cursos para ofrecer soporte para las

* Trabalho apresentado, com resultados parciais, no V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – Anped Sul, 2004.

A pesquisa contou com o apoio financeiro da Fundação Ford e teve a colaboração das alunas-bolsistas Débora Alves Batista e Almira Conelheiro Alves Souza.

actividades evaluativas implementadas y análisis reflexivo sobre la propia práctica. Focalizamos el potencial formativo de las oficinas y de las reflexiones oportunas para la formación continuada del profesor. Destacamos aún la importancia y la riqueza del uso de los portfolios como herramienta de evaluación, bien como las dificultades que deben ser superadas para su utilización.

Palabras-clave: evaluación del aprendizaje, *portfolio*, práctica evaluativa.

Abstract

This paper reports on and discusses data related to a qualitative research-action, the aim of which was to analyze and understand teacher practice, their knowledge, their experiences and their reflections on learning assessment in a didactic context; to discuss, suggest and put into operation forms of evaluation in a didactic process, as well as implement and analyze possible uses of portfolio as an evaluation tool. In this study, teachers active in basic education, coordinators and supervisors made up the sample. The methodology used was workshops to discuss evaluation in daily school life, mini-courses to offer support for implemented evaluation activities and a reflexive analysis on their own practices. We focus on the training potential of the workshops and on the ensuing reflections for the teachers' continuing education. We also point out the relevance and richness of using portfolios as an evaluation tool, as well as the difficulties that must be overcome for them to be used efficiently.

Key words: learning assessment, portfolio, evaluation practice.

INTRODUÇÃO

O trabalho em questão objetivou colocar em evidência a prática avaliativa concretizada na sala de aula e as ações interativas de um professor e um grupo de alunos. De um lado, os alunos com as suas vozes, as suas experiências e os seus saberes – trazidos do meio sociocultural – e com as suas aprendizagens escolares. De outro, o professor com a sua memória de vida e a sua formação profissional, enriquecidas pela experiência docente. É na sala de aula que o professor interage com o seu aluno e propõe ações que conduzem ao domínio de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais. É onde o professor avalia a efetiva apropriação desses conteúdos

Nesse espaço, a avaliação, antes considerada classificatória, punitiva, hora de acerto de contas, tem, ultimamente, tomado outra dimensão, cuja característica é de ação orientadora e reguladora do processo educacional (Perrenoud, 1999). Vista atualmente como um meio de diagnosticar e de monitorar a aprendizagem, ou seja, a apropriação dos diversos saberes pelo aluno, e apontando para intervenções adequadas a cada situação, tem suscitado muitos estudos e pesquisas.

Foi essa nova percepção do processo avaliativo que motivou o presente estudo que, em linhas gerais, objetivou:

- Investigar a prática do professor, os seus saberes, as suas experiências, as suas reflexões, referentes à avaliação da aprendizagem ativada no contexto didático, e, concomitantemente, implementar, durante um determinado período, o uso do portfólio como ferramenta de avaliação.
- Analisar, com base na percepção do professor participante do estudo, os resultados obtidos com o uso do portfólio, inserido no contexto ensino e aprendizagem.
- Propor e operacionalizar formas alternativas de avaliação, fundadas na ciência e passíveis de serem inseridas no cotidiano da sala de aula, após análise e discussão das práticas dos professores envolvidos e a partir da compreensão das mesmas.

Estudos anteriores (Alvarenga, 1999), cujos resultados foram promissores, deram impulso a essa proposta realizada no Ensino Básico da Rede Municipal de uma cidade no Norte do Paraná. O grupo de participantes foi composto por professoras da rede municipal de ensino, atuantes em sala de aula, e por professores da equipe de ensino (coordenadores e/ou supervisores), que não atuavam, naquele momento,

diretamente em sala de aula. Foram aceitos no grupo da pesquisa todos aqueles que demonstraram interesse e disponibilidade para os encontros quinzenais em que se discutiam as questões-tema do projeto.

A pesquisa-ação foi o formato escolhido para o desenvolvimento do estudo, pois, além de incrementar o cabedal de conhecimentos do pesquisador sobre o tema pesquisado, ampliar o nível de consciência dos envolvidos na pesquisa, favorecer o compromisso com a prática, ampliar os saberes que a fundamentam, é ferramenta poderosa para transformações no contexto pesquisado (Thiollent, 1988). Acreditou-se que o modelo era o mais indicado, naquele momento, para conhecer a realidade, analisá-la e especialmente envolver ativamente as professoras na investigação de sua sala de aula. A proposta pareceu promissora para compreender e avaliar a prática e, por conseqüência, conduzir a ações e decisões mais conscientes.

EXPLORANDO POSSIBILIDADES

O início das atividades foi marcado pela caracterização das alunas-professoras: formação, atuação profissional, repertório de experiências de vida e de sala de aula. A intenção dessa tarefa foi evidenciar a identidade profissional do grupo, considerando o coletivo, para pensar posteriormente um projeto de formação continuada que propiciasse a elas alternativas de mudança e de intervenção na sua própria realidade. Isso implicava, também, proporcionar condições para um entendimento maior do grupo sobre o processo de aprendizagem profissional que lhes era proposto.

Na seqüência, foi aberto um espaço para discutir o projeto "Avaliação no Cotidiano Escolar", sua importância, seus objetivos gerais e, especificamente, novas abordagens em avaliação que poderiam ser testadas e implementadas à medida que o grupo amadurecesse os novos conhecimentos. Um cronograma para os encontros foi determinado, bem como a definição dos mini-cursos e oficinas, buscando elaborar um programa que evidenciasse teorias que pudessem fundamentar ações concretas num terreno de grande complexidade, incertezas e conflito de valores. A metodologia traçada, os conteúdos escolhidos e as atividades desenvolvidas objetivaram, além de aumentar o cabedal de conhecimentos que fundamentam a prática docente, favorecer a troca de experiências e, conseqüentemente, o desenvolvimento de competências profissionais.

No início dos encontros, emergiu a necessidade de uma discussão sobre a estruturação da proposta curricular do Ensino Básico, gerando algumas reflexões sobre a tipologia de conteúdos contemplados nos

Parâmetros Curriculares Nacionais (conceituais, atitudinais e procedimentais) e o tratamento dado a eles. Tal análise representava a base para os participantes analisarem suas práticas e orientá-los para uma avaliação mais congruente com os conceitos atuais.

Pressupondo que a compreensão do processo de aprendizagem, de ensino e de avaliação dos conteúdos são os pontos de referência para a interpretação do que acontece no contexto da sala de aula era relevante que os alunos-professores envolvidos na tarefa percebessem a importância de uma reflexão sobre as variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem e como elas se relacionam. Isso, tendo presente que a intervenção pedagógica deve ser observada de forma dinâmica, em todos os seus momentos, para possibilitar uma análise/avaliação/ação/transfor-mação.

A partir daí, a discussão centrou-se na seqüência e nas variáveis presentes no trabalho docente, com ênfase na avaliação da aprendizagem. Para tal, uma das atividades foi o resgate da história de vida das alunas-professoras através de relatos autobiográficos. Os relatos evidenciaram os esquemas de representações e ações sobre avaliação. Essa escuta foi de suma importância para, posteriormente, construir uma outra ótica para a questão em destaque.

Enquanto trabalhavam questões referentes à avaliação, especialmente valores e crenças, o grupo percebeu a importância de relacionar o que faziam e o que aprendiam com a própria prática. Ficou instituído que todos exporiam o seu dia-dia, o que levou à análise da prática de cada participante. Para facilitar e direcionar as apresentações e as análises, alguns passos foram determinados (Hancock, Turbill, Cambourne, 1994).

- Identificar os episódios de ensino propostos na aula.
- Refletir sobre os objetivos desses episódios e explicar aos demais o porquê da escolha.
- Refletir a respeito da forma de coleta de dados para avaliação em cada episódio.
- Explicitar os indicadores básicos para perceber o que e como os alunos estão aprendendo e quais são as dificuldades que encontram.
- Explicitar suas crenças, seus valores e suas ideologias com relação à avaliação.
- Discutir a importância da organização da atividades em razão do tempo e dos recursos disponíveis para coleta de evidências indispensáveis para uma boa avaliação.

A auto-percepção do trabalho que realizavam, trouxe três temas que angustiavam e precisavam ser priorizados: questões referentes à pluralidade e relações interativas na escola, o significado dos conteúdos no processo escolar, sua aprendizagem, ensino e avaliação; e, em meio a isso, as inovações em avaliação.

Era muita tarefa para tão pouco tempo e espaço, considerando que a premissa básica do grupo de pesquisa era a valorização do que cada professor trazia como “saber”, “saber fazer” e “ser”. Isso significava respeito aos conhecimentos oriundos de sua formação e àqueles construídos no seu próprio cotidiano e impregnados da sua vivência, o que constituía uma espécie de repertório educacional. A tarefa dos propositores do projeto foi estimular a aluna-professora e possibilitar o confronto de seus saberes com os saberes disponibilizados pela produção acadêmica, para então construir e sistematizar um novo repertório.

Algumas idéias, que permearam as oficinas durante o desenvolvimento do projeto, derivaram do trabalho de Mediano (1997). Foram elas:

- tratamento dos temas no contexto atual da educação, mas considerando a realidade de trabalho do professor;
- respeito ao saber trazido pelo professor, interessado em aperfeiçoá-lo como sujeito comprometido com as transformações;
- promoção da avaliação contínua durante o desenvolvimento das tarefas, para que o processo reflexivo fosse uma constante durante todo o projeto;
- utilização de metodologias participativas, centralizando no trabalho coletivo a fonte de construção do conhecimento.

As oficinas eram compostas por um grupo bastante heterogêneo, tanto do ponto de vista de conhecimento como de formação. Além disso, as pessoas não se conheciam. As atividades foram propostas de forma que elas pudessem vivenciar as dinâmicas, relatar e compartilhar as reações e observações, processar, discutir a própria dinâmica e os conteúdos em questão, buscar generalizações e aplicações em situações concretas.

Em momentos específicos, os participantes colocavam suas experiências e seus conhecimentos a respeito do tema que estava em discussão e analisavam o andamento das sessões.

Em outras seqüências, pequenos grupos, orientados por problemas ou perguntas desafiadoras, refletiam, questionavam e produziam respostas que, posteriormente, eram socializados através de simulações, dramatizações, desenhos, entre outros.

Essa abordagem teve como principal objetivo descobrir as concepções das professoras sobre avaliação, a partir de seus relatos escritos e verbais que continham informações sobre o que, como e por que usavam determinadas modalidades avaliativas em suas classes.

O segundo momento foi o de reflexão sobre alterações que precisavam ser feitas nessas práticas, com base nos estudos e discussões então realizados.

Pôde-se perceber que a grande dificuldade era lidar com a avaliação “no meio” de aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, éticos e culturais que rodeavam a questão e não podiam ser deixados de lado. Não era objetivo discutir “tudo”, mas, considerando a ansiedade dos professores, não foi possível ignorar a situação criada. Era preciso achar uma estratégia que privilegiasse os anseios sem desviar radicalmente a rota traçada: avaliação no cotidiano escolar. Assim, o programa foi alterado, de forma a atender o máximo possível de temas convergentes em mini-cursos e oficinas, tendo como foco, sempre, a avaliação.

Dialogar com a teoria existente sobre cada tema não foi tarefa fácil. Uma variedade de técnicas e recursos como vídeos, exposições coordenadas e leitura de textos, entre outros, garantiram a participação ativa dos envolvidos. Esse foi o momento de integração entre o conhecimento científico e o conhecimento trazido pelas participantes. Foi o momento do avanço, da fundamentação em que se buscou aproveitar o *background* do grupo, discutir e acomodar as novas informações. Quase sempre foi necessária a intervenção do líder ou coordenador, pois não existiam respostas certas ou erradas ou desqualificações.

Cada participante, à medida que ia desenvolvendo sua pesquisa em sala de aula, devia escrever um diário, que foi o início de um portfólio individual, pois todos os momentos foram registrados. Os registros mostraram, com bastante clareza, a passagem para novas práticas, as dificuldades para a superação de conceitos arraigados, as dúvidas sobre implementação de inovações, os avanços e retrocessos, os percalços e sucessos.

DA TEORIA À AÇÃO

Ao mesmo tempo que elaboravam seus portfólios as alunas-professoras, estimuladas pela coordenadora do projeto, definiram que usar portfólios com seus alunos seria uma experiência no mínimo interessante. Essa era uma estratégia de intervir de forma consciente nas escolas, apostando em transformações. Passaram, então, a elaborar e a desenvolver

um projeto em sala de aula. Cada grupo de cinco professores elaborou uma proposta bimestral tomando como base dois roteiros¹, que sofreram alterações no decorrer do projeto.

ROTEIRO 1

Planejando e Direcionando as Ações

1) Caracterização da turma: informações gerais sobre a fase de escolarização, sobre os alunos e suas características individuais e coletivas, sobre as facilidades e dificuldades que se apresentam para a concretização do trabalho pedagógico.

2) Delimitação das finalidades da ação pretendida a serem atingidas no decorrer de um período específico de trabalho: estabelecimento de competências e habilidades a serem formadas.

3) Definição dos conteúdos a serem trabalhados para concretização das metas estabelecidas.

4) Especificação das atividades de ensino a serem desenvolvidas, considerando a importância da diversificação de técnicas e da proposição de tarefas que explorem as múltiplas inteligências.

5) Especificação das atividades de avaliação que serão realizadas e que deverão integrar o portfólio, considerando sua relevância e significação na explicitação das aprendizagens efetivadas e das dificuldades ainda existentes.

6) Definição dos critérios de avaliação que serão utilizados para analisar a compreensão do processo de aprendizagem vivenciado pelo educando.

7) Especificação de diferentes formas de registro dos momentos de atividade dos educandos, considerando a necessidade de dispor de elementos que complementem as tarefas que integram o portfólio.

8) Definição de momentos para análise do portfólio e conseqüente proposição de formas de intervenção comprometidas com a superação das dificuldades identificadas. As análises e intervenções deverão ser posteriormente registradas.

Para a análise do trabalho realizado foi proposto o roteiro a seguir:

¹ Elaborados pela professora Nadia Aparecida de Souza, responsável por outro recorte do projeto "Avaliação no Cotidiano Escolar".

ROTEIRO 2

Organizando o Portfólio de Trabalho e Relatando os Saberes Construídos

1) Refletir sobre as oficinas, retomando os aspectos teóricos propostos e discutidos, bem como situando as contribuições para a prática pedagógica.

2) Descrever o processo de construção do portfólio, considerando a elaboração do projeto, levando em conta as questões:

- Por que elaborar o portfólio?
- Com quem se deu a elaboração?
- Como se deu a elaboração?
- Quais as maiores dificuldades durante o processo de elaboração?
- Quais as maiores facilidades durante o processo de elaboração?
- Quais as esperanças de realização que a motivaram para continuar na “empreitada”?

3) Refletir sobre as atividades propostas às crianças, principalmente considerando fatores facilitadores, dificultadores e aprendizagens decorrentes (para você).

4) Analisar os resultados, a troca de experiências com os outros professores, procurando determinar se o processo vivenciado “valeu a pena”.

5) Anexar o projeto elaborado.

6) Anexar portfólios elaborados pelos alunos.

7) Produzir um artigo contendo as reflexões de todo o trabalho desenvolvido.

Cada proposta, bem como o seu processo, as suas reflexões e os seus resultados, foi documentada em portfólios individuais pelas alunas-professoras, os quais foram analisados pelas pesquisadoras.

Durante a execução dos projetos dos professores em suas salas de aula, aconteceram várias reuniões com a coordenação do projeto para consultoria e assessoria, o que facilitou a realização das tarefas.

NA TRANSIÇÃO... CONCLUSÕES TEMPORÁRIAS

A pesquisa, ao ser desenvolvida com um grupo de professoras que concomitantemente pesquisavam sua sala de aula, possibilitou a elas e aos

pesquisadores a análise de situações específicas do dia-a-dia escolar e como consequência a co-construção de um projeto avaliativo mais consistente com a realidade. Isso favoreceu uma visão diferente sobre a prática avaliativa. Um olhar mais atento, mais analítico e crítico sobre o que e como avaliar e o porquê da avaliação. Conseqüentemente, permitiu uma amplitude maior de possibilidades de intervenções, especialmente pela comparação do conhecimento teórico sistematizado da área estudada durante as oficinas com a experiência docente trazida pelos participantes. Uma vantagem foi a possibilidade de analisar a articulação da teoria e da prática no próprio contexto escolar de sua atuação, na sua “totalidade e complexidade, considerando a dimensão instrucional com seus determinantes institucionais e mais amplamente com seus determinantes sociopolíticos” (André, 1997, p.26).

Ficou evidente que a pesquisa-ação apresenta enorme potencial para despertar no professor a motivação, a competência e a disposição para refletir sobre o próprio trabalho. Além disso, parece que permite um fortalecimento na forma de interagir com o mundo, de construir representações mais reflexivas, críticas e autônomas.

Não foi cômodo, não foi rápido. Dificuldades precisaram ser superadas para dar conta de tão árdua tarefa. Durante a construção do processo, houve uma série de conflitos gerados, ora pelo desconhecido, ora pelo contexto da realização do trabalho: alunos desinteressados, apáticos, falta de apoio da escola para inovações, falta de motivação dos próprios envolvidos, entre outras variáveis.

A literatura sobre avaliação formativa, portfólios e pesquisa-ação foi valiosíssima para a definição de direções, mapeamento de terrenos, busca de acessos mais próximos, formas de contornar dificuldades e evitar caminhos errados.

Merece destaque o fato de que a experiência só foi possível quando vencido o desafio tempo-dinheiro. Houve tempo e investimentos necessários para, com muito cuidado e equilíbrio, desenvolver a proposta, focalizando de forma igualitária os aspectos práticos, relacionando-os com o rico arsenal teórico disponível.

Ainda que os resultados tenham sido positivos no âmbito geral, é preciso considerar que nem “tudo são flores”. Boa parte das alunas-professoras que participaram do projeto, premidas pela falta de disponibilidade e quiçá pela ausência da habilidade crítico-analítica, apresentavam, muitas vezes, dificuldades para analisar a prática a partir da teoria disponibilizada. É sabido que as habilidades de ler e compreender, interpretar, extrapolar e aplicar só passam a fazer parte do repertório

depois de muito tempo de “exercício”. Para isso, muito do tempo do projeto foi utilizado, mas ainda deixou a desejar.

Mostrou-se positivo ter como base o ciclo investigação-ação (Eliott, 1990) para o desenvolvimento da proposta: identificação do problema inicial, coleta de dados e análise, para, em seguida, elaborar um plano geral e implementar ações específicas. Controlar os efeitos a cada encontro, verificar falhas que exigiam revisões da idéia inicial e corrigir o curso da proposta, sempre que necessário, foram as ações desencadeadas.

Assim, foi possível desenvolver uma abordagem de formação efetiva e não mera aquisição de conhecimentos gerais e teóricos sobre a área de avaliação.

AS OFICINAS E AS DINÂMICAS DE GRUPO: ESPAÇOS DE DIÁLOGO

A proposição de oficinas e dinâmica de grupo rompeu com o modelo estático-informativo-passivo que não induz à reflexão nem à crítica, além de distanciar a teoria e a prática.

A metodologia empregada permitiu a manifestação de diferentes tipos de inteligência (Gardner, 1995), e também situações de dúvidas, derivadas das reflexões ocorridas durante o trabalho.

É importante destacar o papel da dinâmica de grupo como elemento desencadeador de descobertas, readequações e de propostas de transferência dos conteúdos e de novas idéias para situações práticas em sala de aula.

As técnicas socializadoras utilizadas nas oficinas foram de grande valia para discutir modos de organizar o fazer pedagógico e proporcionaram uma relação de diálogo e de reflexão entre os envolvidos na interação com o conhecimento. Nos grupos, os professores podiam construir, modificar e integrar idéias, interagindo com seus pares, com objetos e/ou situações.

O uso das dinâmicas mostrou-se um sucesso, pois todos participaram, opinaram, experimentaram, sem medo, sem perigo, sem acusações. Cada um sabia que o outro era co-partícipe de um exercício, que haveria auxílio mútuo, complementaridade e respeito.

Não se objetivou mudar intrinsecamente alguém ou modificar comportamentos, mas ajudar as pessoas a refletirem sobre suas ações cotidianas, permutarem saberes e fazeres e experimentarem novos fazeres. As dinâmicas foram um caminho para que conceitos e teorias fossem

interiorizados/construídos/refletidos e seus significados cada vez mais percebidos e extrapolados para ações efetivas.

Os depoimentos das participantes evidenciaram que o que facilitou a implementação do processo foi [...] *a vontade de aprender a aplicar o que tinham de teoria [...]*, o que foi viabilizado nas propostas por elas apresentadas durante as dinâmicas e logo após aplicadas e analisadas no próprio grupo. Isto tornou a aprendizagem mais significativa. Um dos depoimentos destacou que cabe a quem organiza a aprendizagem [...] *ter claro esta conexão e também vislumbrar caminhos para orientar-se em novas situações [...]* (participante X).

As falas das alunas-participantes destacam:

[...] o compromisso, o planejamento das ações, a coordenação e a organização da sala de aula para viabilizar o desenvolvimento das técnicas [...] (participante Y).

[...] a coordenação do processo de comunicação [...] (participante W).

[...] a busca de alternativas de ação para estabelecer rotas que pudessem atender plenamente às necessidades detectadas [...] (participante K).

o desejo de aproveitar cada momento e usufruir da informação do outro para crescer pessoalmente [...] (participante Alfa).

[...] principalmente trabalhar coletivamente para formar um time com o mesmo ideal [...] (participante A).

O trabalho com dinâmica de grupo fez [...] *superar [...]* *aprender a lidar com conflitos e ousar [...]* (participante L).

Todas as atividades, além de auxiliarem na construção do conhecimento – tema da oficina –, foram vitais para os objetivos relacionados à prática grupal, estimulando a cooperação, o debate, o intercâmbio, a convivência com a diversidade.

As dinâmicas criaram um clima de confiança entre os participantes que se expuseram sem medo de errar, pois a vivência, na prática, teve como princípio que o erro é construtivo. Os professores relataram que as dinâmicas foram importantes para desenvolver sua autonomia, criatividade e socialização. O uso de diferentes linguagens, textos, música, desenho, dramatizações foi se intercalando, resultando em ações concretas nas suas salas de aula.

Em especial, merece destaque a sensação de que o trabalho favoreceu a conversão das experiências em situações de aprendizagem, ao mesmo tempo que possibilitou reflexão crítica sobre a própria prática.

No entanto, é necessário ressaltar que existem entraves que precisam ser superados para que tal estratégia apresente resultados positivos quando utilizada em outras situações. Falta de tempo, de recursos, de apoio e de solidariedade dos companheiros e excesso de

trabalho dificultam, e muito, a motivação desses profissionais, e prejudicam a continuidade do processo de aprendizagem.

PORTFÓLIOS: O QUE DIZEM OS PARTICIPANTES

Quanto à elaboração do portfólio, os professores relatam suas dificuldades, mas também consideram a importância da ferramenta que lhes permitiu ver o progresso do aluno e reconstruir ações para atender às necessidades específicas.

Explicitam as dificuldades geradas pela falta de tempo para a retomada dos objetivos não atingidos na avaliação, e com a participação ativa dos alunos. Enfatizam o envolvimento dos alunos, ao considerar como as situações-problema são marcantes e facilitadoras, além de responsáveis pela motivação durante o desenvolvimento da proposta. Destacam o trabalho reflexivo e a incorporação de novos conceitos como a auto-avaliação e a autonomia no desenvolvimento das tarefas como os principais ganhos. A apresentação desses depoimentos no contexto definido para as discussões dos professores centralizou a reflexão no aluno como sujeito e no professor como desencadeador do processo, elementos importantes para uma aprendizagem significativa. Assim, ambos aprendem.

Os textos escritos pelos professores registram a idéia básica – que era o cerne da proposta – a avaliação como estratégia para aumentar a motivação e o prazer de aprender, além de apresentar reflexões sobre a experiência.

Toda inovação implica em medo e insegurança, e neste caso não foi diferente, como se pode observar em alguns relatos: [...] *deixei situações incompletas, não soube usar todas as possibilidades do portfólio. Faria de forma diferente. Tive ao final idéias que pretendo implementar na minha prática avaliativa.* Constatamos que a aluna-professora foi capaz de fazer uma auto-avaliação, demonstrando que cresceu e se fortaleceu para dar continuidade à experiência inovadora, além de perceber que pode ousar.

Outra fala mostra a percepção do professor acerca da importância do registro e o arquivo da documentação:

A pasta era uma fonte inesgotável de possibilidades. Fiz a avaliação de várias formas diferentes. Está tudo registrado no portfólio dos alunos. Conforme comparo os resultados percebo a evolução até daqueles que eu achava que tinham ficado para trás. Eles vão mais devagar [...] mas vão. Isso me deixou muito feliz. Posso atendê-los mais especificamente [...] será que eu teria esta noção sem os registros?

A análise do que foi produzido fez com que o aluno refletisse sobre aquilo que estava explorando. Isso é evidenciado pelos depoimentos a seguir:

[...] a auto-correção que eles faziam, as perguntas sobre o porquê estava errado, a busca de formas corretas para escrever ou dar respostas foi o ponto alto.

Os alunos ao folhearem o portfólio, exclamavam, "... eu escrevia assim? ... melhorei!", ou "... a professora já corrigiu isto ... e eu errei de novo ... preciso prestar atenção ...

Isso é ponto para o processo. Ter consciência da importância da reflexão, por parte do aluno, foi uma das coisas mais importantes que se pôde observar nesse e em outros casos. A conscientização de que registrar para posteriormente analisar desperta no aluno a percepção dos acertos e dos erros, bem como de estratégias para a superação das dificuldades. Isso indica a relevância da documentação.

Kish e outros (1997) referem-se à possibilidade da reflexão melhorar a capacidade de resolver problemas, além de ajudar o aluno a analisar o próprio trabalho, debater o assunto, promovendo, assim, a autoconscientização.

Há outros elementos, inerentes ao uso do portfólio, presentes nos recortes das falas dos professores: o seu potencial como fonte de evidências para a avaliação, além da importância da reflexão no processo de construção do conhecimento e do entendimento sobre o próprio aprendizado.

As atividades inovadoras e significativas de fixação e avaliação valeram o seguinte comentário: *Estou surpresa... fiquei impressionada com o que o aluno escreveu. Já havia desistido dele. O portfólio me mostrou o quanto havia crescido.*

O excerto extraído do portfólio de um aluno deu à professora a dimensão de como os alunos vêm determinadas tarefas, e o quanto a sua ajuda é valorizada no decorrer das atividades: *Fazer tarefas em casa era muito chato... agora, eu até quero fazer, porque estou.. o que aprendi ... o que quero aprender... o que gostei Quando falo o que mais quero aprender, a professora me ajuda ... (aluno X)*

Reconhecer que a avaliação formativa, documentada é um dos pontos altos do ensino é de vital importância. Inserida no processo, a avaliação ganha novos contornos. Funciona como uma espécie de lente que fotografa todo o tempo, demonstrando as alterações e as intervenções necessárias.

Dúvidas, incertezas e inseguranças também estiveram presentes nos desabafos de professores:

Tenho pouco tempo. Não sei por que estou fazendo isso. Os alunos perguntam se não vai ter prova [...] e digo que sim, mas que a avaliação também será feita pelos documentos que estão arquivando ... Estão preocupados em fazer o melhor. Será que é por causa da nota?

A fala da professora evidencia que foi deflagrado o processo de questionamento sobre a prática. Isso pode ser um indicador de que o melhor do portfólio é a reflexão que se instaura, inclusive no professor.

Outro fragmento, extraído do portfólio do professor, igualmente, dimensiona as dificuldades enfrentadas ao introduzir práticas diferentes:

Estou irritada [...] com a sala, cada vez que sugiro uma atividade nova para monitoramento, há tumulto, conflitos a respeito de materiais, de lugares, de pessoas que querem trabalhar em determinados grupos (as panelinhas), de competência para realizar a tarefa solicitada [...], será que não estou sabendo lidar com a nova prática?

Esta afirmação pode revelar a necessidade de ir além do planejar atividades relacionadas a conteúdos conceituais/factuais e procedimentais, permitindo levantar a hipótese de que os conteúdos atitudinais precisam de um enfoque mais forte e consistente na formação dos professores.

Ao compreender que precisam aprender a lidar com conflitos surgidos em sala de aula e com os seus próprios, que os alunos não trazem determinados comportamentos em seu repertório e que lidar com atitudes é inerente à sua função de facilitador das interações, poderão mudar algumas estratégias. O início é o questionamento, o conflito, a reflexão. E não é fácil.

Neste trabalho, evidenciaram-se, pelas amostras variadas de situações-tarefas e/ou atividades em sala de aula e extra-sala, os pontos fracos e como foram superados, e os pontos fortes e como foram alcançados. As amostras dos trabalhos foram analisadas e, parece, facilitaram a tomada de decisões de ensino que auxiliaram os estudantes a desenvolver as competências e habilidades esperadas (Gronlund, 1998).

A tomada de decisões sobre documentos importantes que devem ser arquivados, como evidências de competências e habilidades adquiridas e também sobre critérios desta escolha é ilustrada no recorte a seguir, retirado do portfólio de uma professora: *Só usei o portfólio de trabalho. Não foi fácil decidir o que colocar. Montamos juntos alguns critérios e eles (os alunos) fizeram sozinhos um portfólio que continha tudo o que eles queriam.*

Sábia a decisão da professora ao conduzir a questão. Colocar os alunos na discussão e na definição de critérios é, sem sombra de dúvidas, um dos destaques da proposta. Essa professora, ao refletir sobre a ação desenvolvida, atingiu o ponto nodal da avaliação. Estipular critérios de forma participativa é uma das maiores dificuldades do processo.

Gronlund (1998) lembra, oportunamente, que a utilização do portfólio de trabalho permite obter uma documentação congruente para um real acompanhamento, pois demonstra o que ocorreu durante o processo de aprendizagem de fatos, conceitos, procedimentos, atitudes e/ou aplicações destas às tarefas propostas ou ao cotidiano.

O mesmo autor insiste na importância de se determinar os processos e os critérios de avaliação. Sugere negociação sobre os níveis de competência necessários ao final de cada etapa da aprendizagem, sobre os processos de seleção, elaboração e organização dos materiais que compõem cada parte do processo, quem terá acesso aos materiais e ao portfólio, entre outros.

E a equipe de propositores da pesquisa? Nunca aprendeu tanto. Isso vale também para os professores que utilizaram a ferramenta para relatar a própria experiência e para os alunos submetidos ao processo.

As análises permitiram concluir que é possível pensar e agir com responsabilidade e rigor sem a preocupação com o controle que cria uma espécie de tensão prejudicial ao processo interativo na sala de aula.

LIÇÕES APRENDIDAS

Implementar qualquer avaliação diferente da usual é um desafio enorme para o professor. O uso do portfólio não foge à regra.

Ao enveredar por essa “aventura”, o professor descobre que o seu papel na sala de aula ganha novos contornos e percebe que transmitir apenas conhecimentos já sistematizados é insuficiente. Aumentam as exigências para seu desempenho; ele assume o posto de líder, facilitador, orientador, crítico, desafiador.

Cada aluno possui recursos particulares que o auxiliam a aprender e a demonstrar os resultados obtidos. Também os estilos e as manifestações de aprendizagem são inúmeras: desde a facilidade para memorizar e responder até o desenvolvimento de projetos.

Desse modo, aprendemos que é preciso inovar e ter flexibilidade nas tarefas de ensino, especialmente na avaliação, para permitir a emergência e/ou a evidência do conhecimento/compreensão/reflexão do aluno. Planejar, preparar, elaborar, manter, refinar e demonstrar são fases

essenciais para desenvolver o trabalho de criação de um portfólio. Cada momento exige um desempenho diferente.

Grande parte do sucesso do professor está em fazer uso da farta literatura sobre portfólio. As informações teóricas e técnicas de como desenvolvê-lo a partir de quadros reais ajuda a evitar boa parte dos erros cometidos pelos “primeiros navegadores”. Cometer erros novos é um risco a ser assumido, especialmente porque adaptações sempre implicam situações novas que podem não ter sido relatadas nos trabalhos anteriores e até mesmo não terem ocorrido.

Um dos pontos altos da utilização do portfólio é o momento de compartilhar resultados, apresentar aos outros a realização dos objetivos pretendidos, das competências e habilidades adquiridas e defender os seus pontos de vista, conteúdos ali expressos e o formato escolhido para exibição.

É importante reafirmar a aprendizagem sobre alguns princípios básicos referentes ao uso do portfólio, conforme já relatado em textos de autores como Crockett (1998), Kish et al. (1997), Camp e Levine (1991):

- ♦ Levar em consideração os diversos estilos de aprendizagem dos alunos e seus modos de expressão, bem como a diversidade de formas de resolução de problemas que são peculiares a cada indivíduo. Fazendo uma extrapolação, uma das possibilidades do portfólio é a de atender ao que Gardner (1993) denomina de “múltiplas inteligências”. Isso instiga o uso de variadas alternativas metodológicas, bem como a exploração mais efetiva do conjunto de meios de comunicações disponíveis.
- ♦ Garantir a abordagem interdisciplinar e multidisciplinar. A resolução de problemas ou a realização de tarefas, com certeza, envolve ou desencadeia o uso de competências e habilidades múltiplas (Gardner, 1995). A construção do portfólio requer, por exemplo, habilidades de leitura, escrita, matemática, habilidades sociais, de comunicação e pensamento independente, reflexão e solução de problemas.
- ♦ Otimizar a aprendizagem ativa, criando possibilidades de aplicação do conhecimento já adquirido, dando-lhe significação e propondo, além disso, uma reflexão sobre essa aprendizagem.
- ♦ Sendo os projetos e/ou cada uma das atividades documentadas nos mais diferentes formatos: fotografias, esboços, fitas de áudio e vídeo, disquetes, em geral existe grande envolvimento por parte do aluno. Quando aprende fazendo, também fica envolvido com aprendizagens autênticas que acontecem pela exploração e

pelo engajamento nos projetos e tarefas, conduzido que é pela sua curiosidade natural e/ou induzida.

- ◆ Compreender como ocorre a aprendizagem e como se estabelece a interação com o conhecimento, como o aluno o utiliza, além da percepção de sua importância são elementos importantes para auxiliar na apropriação verdadeira do que é oferecido no dia-a-dia escolar. Isso pode ser observado quando o aprendiz apresenta idéias em um novo formato ou em uma mídia diferente. Assim, a criação de peça teatral, música, pintura, desenho, filme, bem como a exploração de um experimento bem sucedido, que represente a apropriação de um conteúdo trabalhado, são alternativas atraentes para a avaliação processual, tanto para o aluno como para o professor.
- ◆ Insistir para que o aluno extrapole os conceitos, os procedimentos e as atitudes, estudando mais e fazendo transferências para outras situações. O aluno evidencia a profundidade e a amplitude de sua aquisição nas tarefas produzidas e arquivadas em sua pasta.
- ◆ Desenvolver a comunicação é competência crítica para a construção do portfólio, pois a sua estruturação é uma ótima oportunidade para aprender e demonstrar habilidades comunicativas. Textos escritos, charges, desenhos, fotografias, atividades registradas em filme, por exemplo, devem ser formas consideradas e valorizadas igualmente na documentação. Mais que isso, encorajadas e ensinadas durante o trajeto (Gronlund, 1998).

Agora, mais que nunca, pode-se afirmar que determinar as competências desejadas quando se empreende a construção do portfólio é essencial para o sucesso da tarefa, pois isso é que dá um propósito ao ato de coletar.

Reiterar a necessidade de considerar, concomitantemente, a definição de competências, de evidências que demonstrem o seu alcance e as formas pelas quais o aluno atingirá o alvo previsto.

Determinar o que deve ser colocado no portfólio exige uma visão abrangente, mas também exige especificações, pois implica em mapear o processo que conduzirá o aluno para um resultado que reflita suas habilidades e experiências. Se existem metas mais difíceis, antecipar o auxílio é tão precioso quanto adaptar-se aos desvios de rota que acontecem durante o percurso.

Ficou provado, na prática, que não existe uma única forma, ou a forma correta para a construção de um portfólio, embora não se admita uma colcha de retalhos que não faça sentido. Também não existem regras ou mágicas que “façam” um bom portfólio.

Além disso, uma aprendizagem essencial foi perceber que colecionar e organizar a documentação tem sempre como referência um foco unificador, quase sempre definido pelo professor em razão dos conteúdos e dos objetivos pretendidos.

À guisa de conclusão:

- ouvir os professores e suas experiências, para perceber se mudanças ocorreram e se elas foram significativas para a melhoria da prática escolar no momento do desenvolvimento do projeto, foi uma constante;
- a utilização do portfólio, como prática emergente em sala de aula, foi uma proposta bem aceita, embora tenha causado conflito às crenças estabelecidas. Enxergar e praticar uma outra forma de lidar com a natureza da aprendizagem, do ensino e da avaliação foi um ganho refletido nas falas dos envolvidos.
- o trabalho sem pressão é ponto positivo, e questões problemáticas (domínio do conteúdo e formas de avaliação) podem ser resolvidas durante as oficinas, em discussões livres e abertas.

O respeito às experiências trazidas e compartilhadas pelos professores, analisadas e tratadas com a ajuda dos responsáveis pela proposta, sempre em razão das necessidades apresentadas, bem como a não-intenção de mudança imposta, mas mudança a partir da experimentação, foram fatores importantíssimos para o desenvolvimento do projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, G. M. (org). *Avaliar: um compromisso com o ensino e a aprendizagem*. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 1999.

ANDRÉ, M. *Alternativas do Ensino da Didática*. Campinas: Papyrus, 1997.

BETANCOURT, A. M. *El taller educativo*. Santafé de Bogotá, Colômbia: Editorial Gente Nueva, 1991.

CAMP, R.; LEVINE, D. Portfolios evolving: background and variation in sixty-through, twelfth-grade classrooms. In: BELANOFF, P.; DICKSON, M. (eds.) *Portfolios: process and product*. Portsmouth (N.Y.): Boyton-Cook, 1991. p. 194-205.

CROCKETT, T. *The portfolio journey: a criative guide to keeping student-managed portfolios in the classroom*. Englewood Colorado: *Teacher Ideas*. A Division of Libraries, 1998.

ELIOTT, J. *La investigación: ación en educación*. Madrid: Morata, 1990.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *Multiple intelligence: the theory in practice*. Nova York: Basic Books, 1993.

GRONLUND, G. Portfolios as an assessment tool: is collection of work enough? *Young Children*, v. 53, n. 3, p. 4-10, May 1998.

HANCOCK, J.; TURBIL, J.; CAMBOURNE, B. Assessment and evaluation of literacy learning. In: VALÊNCIA et al. *Authentic reading assesment: practices and possibilities*. Newark. Delaware: International Reading Association, 1994.

KISH, Cheril K. et al. Portfolios in the classroom: a vehicle for developing reflective thinking. *The High School Journal*, v. 80, p. 254-260, Apr./May 1997.

MEDIANO, Zelia Domingues. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1988.

Recebido em: março 2005

Aprovado para publicação em: agosto 2005