

Vania Maria de Oliveira Vieira

**Representações Sociais e Avaliação
Educacional: o que revela o *PORTFOLIO***

Doutorado: Psicologia da Educação

**PUC-SP
2006**

Vania Maria de Oliveira Vieira

**Representações Sociais e Avaliação
Educacional: o que revela o
*PORTFOLIO***

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia da Educação sob a orientação da Prof^a.Dra. Clarilza Prado de Sousa.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2006**

BANCA EXAMINADORA

Aos meus pais, Ulvano e Vanda, e aos meus
filhos Camilla e Cassiano, companheiros de hoje e de
sempre.

AGRADECIMENTOS

- A minha orientadora Prof^a. Dra. Clarilza Prado de Sousa, parceira competente e amiga neste trabalho, sem a qual, não estaria hoje aqui.
- Aos licenciandos de 2005 da UNIUBE, Universidade de Uberaba, que tão bem se empenharam como sujeitos desta pesquisa.
- Às amigas e professoras Ormezinda Maria Ribeiro, Clêuza Lemes Rodrigues e Antônia Teresinha da Silva, pela discussão e revisão desse trabalho.
- Às amigas e pesquisadoras, companheiras da PUCSP, Anamérica Prado Marcondes e Sandra Ferreira Acosta, pelas colaborações e sugestões oportunas na construção desta tese.
- A direção, corpo docente e assistentes pedagógicas do IFE - Instituto de Formação de Educadores da UNIUBE, pelo apoio incondicional a todos os passos necessários a esta pesquisa.
- A minha família, em especial minha avó Doralice Afonso, pelas calorosas preces e incentivo, que muito contribuíram para que eu pudesse realizar as viagens de Uberaba a São Paulo, em paz.

RESUMO

Constituiu o propósito deste estudo investigar qual é a representação social sobre a avaliação da aprendizagem, que os alunos dos cursos de licenciaturas de uma universidade em Uberaba – MG têm construído, a partir do uso do *Portfolio*, como instrumento avaliativo. Em outros termos, procuramos verificar se a idéia do *Portfólio*, implantada nessa instituição, vem modificando a forma de pensar a avaliação no âmbito da formação de educadores. O referencial teórico do trabalho foi alicerçado principalmente em autores do campo da avaliação educacional e nos fundamentos da Teoria das Representações Sociais explicitada por Moscovici, Jodelet, Sá e outros. As trilhas metodológicas percorridas possibilitaram-nos a realização da coleta e do processamento de um conjunto diversificado de informações. Como suporte foram utilizados os programas - *EVOC* e *Alceste* - que permitiram a realização de análises específicas. Os resultados da análise dos dados, de maneira geral, permitiram identificar três grupos de representações: as que apresentam aprovação a uma avaliação realizada por *Portfolio*; as que desaprovam a avaliação realizada por *Portfolio* e as que aprovam o *Portfólio*, mas com ressalva. O primeiro grupo, a maioria dos alunos pesquisados, aprova o *Portfólio* como instrumento avaliativo e considera-o uma forma de minimizar avaliações que punem, excluem e selecionam. O segundo grupo, a minoria, não acredita nessa forma de avaliar. E o terceiro grupo, com representabilidade menor do que o primeiro e maior do que o segundo, apóia o *Portfolio* como instrumento avaliativo, mas apresenta restrições. As conclusões indicaram que, embora não se possa afirmar que exista da parte dos sujeitos uma identificação com essa forma de avaliação, observa-se uma compreensão de suas intenções e uma aceitação de seus propósitos. Tais resultados nos levam a considerar a necessidade de aprofundar argumentos no sentido de favorecer os processos de ancoragem que irão facilitar não somente a aceitação do *Portfolio*, mas também sua possível utilização futura quando esses alunos desenvolverem sua prática como professores.

SUMMARY

The purpose of that study was constituted to investigate which is the social representation about the evaluation of the learning, that the students of the graduation courses from a university in Uberaba - MG have been building, starting from the use of Portfolio, as an evaluation instrument. In other terms, we tried to verify if the idea of Portfolio implanted in that institution has been modifying the form of thinking the evaluation in the extent of the educators' formation. The theoretical referential of the work was consolidated mainly in authors of the field of the educational evaluation and in the foundations of the Theory of the Social Representations explained by Moscovici, Jodelet, Sá and others. The traveled methodological trails made us possible the accomplishment of the collect and the processing of a diversified group of information. As support was used the programs - EVOC and Alceste - that allowed the accomplishment of specific analyses. The results of the analysis of the data, in a general way, allowed to identify three groups of representations: the representations that present approval to an evaluation accomplished by Portfolio; the representations that disapprove the evaluation accomplished by Portfolio; and the representations that approve Portfolio, but with safeguard. The first group, most of the researched students, they approve Portfolio as an evaluation instrument and they consider it a form of minimizing evaluations that punish, exclude and select. The second group, the minority, does not believe in that form of evaluating. And the third group, with smaller representation than the first and larger than the second, it supports Portfolio as an evaluation instrument, but it presents restrictions. The conclusions indicated that although one cannot affirm that it exists of the part of the subjects an identification with that evaluation form, it is observed an understanding of their intentions and an acceptance of their purposes. Such results take us to consider the need to deepen arguments in the sense of favoring the anchorage processes that will facilitate not only the acceptance of Portfolio, but his possible future use when those students develop their practice as teachers.

RÉSUMÉ

Le but de cette étude a été constitué pour enquêter sur quelle est la représentation sociale sur l'évaluation de l'apprentissage qui les étudiants des cours de License d'une université dans Uberaba - MG ont construit, commencer de l'usage de Portefeuille, comme un instrument de l'évaluation, Dans les autres termes, nous avons essayé de vérifier si l'idée de Portefeuille implanté dans cette institution a modifié la forme de penser l'évaluation dans l'ampleur de la formation des éducateurs. Le théorique référentiel du travail a été consolidé principalement dans auteurs du champ de l'évaluation pédagogique et dans les fondations de la Théorie des Représentations Sociales expliquées par Moscovici, Jodelet, Sá et autres. Les pistes méthodologiques voyageées nous ont rendus possible la réalisation du rassemblez et le traitement d'un groupe diversifié d'information. Comme support a été utilisé les programmes - EVOC et Alceste - cela a autorisé la réalisation d'analyses spécifiques. Les résultats de l'analyse des données, dans un chemin général, ont autorisé à identifier trois groupes de représentations: les représentations que présente approbation à une évaluation accomplie par Portefeuille; les représentations qui désapprouvent l'évaluation accomplie par Portefeuille; et les représentations qui approuvent le Portefeuille, mais avec sauvegarde. Le premier groupe, la plupart des étudiants recherchés, ils approuvent le Portefeuille comme un instrument de l'évaluation et ils le considèrent une forme de minimiser des évaluations qui punissent, excluent et sélectionnent. Le deuxième groupe, la minorité, ne croit pas dans cette forme d'évaluer. Et le troisième groupe, avec plus petite représentation que le premier et plus grand que le seconde, il supporte le Portefeuille comme un instrument de l'évaluation, mais il présente des restrictions. Les conclusions ont indiqué que bien qu'on ne puisse pas affirmer qu'il existe de la partie des sujets une identification avec cette forme de l'évaluation, il est observé une compréhension de leurs intentions et une acceptation de leurs buts. Les tels résultats nous prennent pour considérer le besoin d'approfondir des discussions dans le sens de favoriser les processus de l'ancrage qui faciliteront pas seul l'acceptation de Portefeuille, mais son futur usage possible quand ces étudiants développent leur entraînement comme professeurs.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 014 |
| CAP. I - Avaliação Educacional: algumas considerações teóricas..... | 023 |
| 1. O significado da avaliação..... | 023 |
| 2. Evolução histórica | 024 |
| 2.1. Ralph W. Tyler – a avaliação orientada para os objetivos. | 028 |
| 2.2. Cronbach – a avaliação e sua prática..... | 035 |
| 2.3. Michael Scriven – um método de avaliação voltado para o mérito..... | 042 |
| 2.4. Daniel L. Stufflebeam – avaliação para tomada de decisão | 047 |
| 2.5. Robert E. Stake – avaliação responsiva..... | 051 |
| 3. Propostas para superar uma avaliação classificatória, seletiva e excludente. | 057 |
| CAP. II - O <i>Portfolio</i>: Uma proposta de avaliação | 074 |
| 2.1. O <i>Portfolio</i> como instrumento de avaliação na organização do processo ensino-aprendizagem: um conceito em construção | 074 |
| 2.1.1. Como o <i>Portfolio</i> é visto por alguns autores | 078 |
| 2.1.2. Alguns relatos de experiências | 085 |
| CAP. III - Situando o <i>Portfolio</i> em Cursos de Licenciatura: a experiência de uma universidade em Uberaba | 097 |
| 3.1. O <i>Portfolio</i> como componente nuclear de uma proposta curricular | 097 |
| 3.1.1 Processo de implantação e implementação | 098 |
| CAP. IV - Metodologia: as trilhas percorridas | 110 |
| 4.1. Uma opção teórico-metodológica: o <i>Portfolio</i> como objeto de pesquisa em representação social | 110 |
| 4.2. Procedimentos metodológicos | 121 |
| 4.2.1. Os Instrumentos | 122 |
| 4.2.2. A coleta dos dados | 125 |
| 4.3. Procedimentos de análise..... | 126 |
| 4.3.1. Perfil dos sujeitos | 126 |
| 4.3.2. Associações livres - EVOC | 127 |
| 4.3.3. Categorização das justificativas..... | 131 |
| 4.3.4. Análise das questões fechadas | 133 |
| 4.3.5. Análise das questões abertas - Programa Alceste..... | 133 |
| CAP. V - Análises dos dados..... | 135 |
| 5.1. Perfil dos Alunos Pesquisados..... | 135 |
| 5.2. Análise das Associações Livres: evocação das palavras associadas ao <i>Portfolio</i> (EVOC) | 141 |
| 5.2.1 Palavras e justificativas apontadas no Programa EVOC como sendo as mais importantes em relação ao <i>Portfolio</i> | 147 |
| 5.3. Categorização das palavras e justificativas | 158 |
| 5.3.1.Os alunos se sentem “incomodados” ou não consideram útil o uso | |

| | |
|---|-----|
| do <i>Portfolio</i> | 158 |
| 5.3.2. Os alunos se sentem “bem” construindo o <i>Portfolio</i> e o consideram um instrumento confiável de avaliação | 159 |
| 5.3.3. Apontam o <i>Portfolio</i> como facilitador da construção da aprendizagem..... | 160 |
| 5.3.4. Apontam como aspectos dificultadores da construção do <i>Portfolio</i> | 161 |
| 5.3.5. Demonstram compreensão de que o <i>Portfolio</i> supera uma avaliação classificatória, seletiva e excludente..... | 162 |
| 5.3.6. Os alunos demonstram que, ao se construir um <i>Portfolio</i> , obtém-se um resultado satisfatório, mas é preciso tempo e dedicação..... | 164 |
| 5.4. Análise das questões fechadas..... | 165 |
| 5.4.1. Experiência com o <i>Portfolio</i> no curso | 166 |
| 5.4.2. Atribuições ao uso de <i>Portfolio</i> | 167 |
| 5.4.3. O conceito de <i>Portfolio</i> | 168 |
| 5.4.4. Processo de implantação e implementação: compreensão dos alunos sobre a construção do <i>Portfolio</i> | 169 |
| 5.4.5. Importância do papel do professor/orientador na construção do <i>Portfolio</i> | 170 |
| 5.4.6. Aspectos que facilitam a construção do <i>Portfolio</i> | 171 |
| 5.4.7. Aspectos que dificultam a construção do <i>Portfolio</i> | 173 |
| 5.4.8. Contribuições do <i>Portfolio</i> para formação do educador..... | 173 |
| 5.4.9. Riscos percebidos com o uso do <i>Portfolio</i> | 175 |
| 5.5. Análise das questões abertas - Programa Alceste..... | 177 |
| 5.5.1. Primeira Questão: a partir de sua experiência, explique o que é <i>Portfolio</i> | 179 |
| 5.5.2. Segunda questão - Se um conhecido seu, estudante de outra instituição, que não conhece o <i>Portfolio</i> , perguntar-lhe o que você acha desse instrumento de avaliação, o que responderia para ele | 189 |
| 5.5.3. Caso você queira apontar mais alguma consideração sobre o <i>Portfolio</i> , aproveite o espaço abaixo | 200 |

| | |
|-----------------------------------|-----|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 207 |
|-----------------------------------|-----|

| | |
|--------------------------|-----|
| REFERÊNCIAS | 220 |
|--------------------------|-----|

| | |
|---------------------|-----|
| ANEXOS | 226 |
|---------------------|-----|

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| FIGURA 01: Síntese do problema, objeto, objetivo e hipótese desta pesquisa | 018 |
| FIGURA 02: Organização da tese em capítulos..... | 022 |
| FIGURA 03: Síntese da teoria de Ralph Tyler | 033 |
| FIGURA 04: Síntese da Teoria de Cronbach | 042 |
| FIGURA 05: Síntese da Teoria de Scriven | 045 |
| FIGURA 06: Síntese sobre avaliação na perspectiva de Stufflebeam..... | 048 |
| FIGURA 07: Síntese da teoria de Stufflebeam | 051 |
| FIGURA 08: Síntese da Teoria de Stake | 055 |
| FIGURA 09: Componentes de um <i>Portfolio</i> segundo Hernandez (2000, p. 173) | 103 |
| FIGURA 10: Esquema dos procedimentos de análise..... | 126 |
| FIGURA 11: Informações sobre o Programa EVOC.. | 142 |
| FIGURA 12: Visão geral dos quatro agrupamentos das emissões das palavras | 143 |
| FIGURA 13: Esquema primeiro quadrante | 145 |
| FIGURA 14: Esquema do segundo quadrante | 145 |
| FIGURA 15: Esquema do terceiro quadrante..... | 146 |
| FIGURA 16: Esquema do quarto quadrante | 147 |
| FIGURA 17: Definição de termos utilizados durante a análise realizada pelo Programa Alceste..... | 178 |
| FIGURA 18: Classificação hierárquica descendente: primeira questão. | 179 |
| FIGURA 19: Classificação Hierárquica Descendente (CHD) nomeada com suas respectivas categorias - primeira questão | 180 |
| FIGURA 20: Título da classe 1 da primeira questão..... | 182 |
| FIGURA 21: Título da classe 2 da primeira questão..... | 184 |
| FIGURA 22: Título da classe 3 da primeira questão..... | 186 |
| FIGURA 23: Título da classe 4 da primeira questão..... | 188 |
| FIGURA 24: Classificação hierárquica descendente: segunda questão | 189 |
| FIGURA 25: Classificação Hierárquica Descendente (CHD) nomeada com suas respectivas categorias - segunda questão..... | 191 |
| FIGURA 26: Título da classe 1 da segunda questão | 194 |
| FIGURA 27: Título da classe 2 da segunda questão | 195 |
| FIGURA 28: Título da classe 3 da segunda questão | 197 |
| FIGURA 29: Título da classe 4 da segunda questão | 199 |
| FIGURA 30: Classificação hierárquica descendente: terceira questão | 200 |
| FIGURA 31: Classificação Hierárquica Descendente (CHD) nomeada com suas respectivas categorias - terceira questão | 201 |
| FIGURA 32: Título da classe 1 da terceira questão | 203 |
| FIGURA 33: Título da classe 2 da terceira questão. | 205 |
| FIGURA 34: Identificação de grupos de alunos feita com base nas análises dos resultados dos questionários | 216 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| QUADRO 01: Funções das representações - Fonte: (ABRIC, 2000, p. 28-30) | 117 |
| QUADRO 02: Questão nº. 20 do primeiro questionário | 123 |
| QUADRO 03: Matriz e questões do segundo questionário..... | 123 |
| QUADRO 04: Primeiro quadrante: palavras produzidas pelo Programa EVOC e justificativas..... | 148 |

| | |
|---|-----|
| QUADRO 05: Segundo quadrante: palavras produzidas pelo Programa EVOC e justificativas..... | 153 |
| QUADRO 06: Terceiro quadrante: palavras produzidas pelo Programa EVOC e justificativas..... | 154 |
| QUADRO 07: Quarto quadrante: palavras produzidas pelo Programa EVOC e justificativas..... | 156 |
| QUADRO 08: Porcentagens de alunos que compõem a categoria nº. 01 | 159 |
| QUADRO 09: Porcentagens de alunos que compõem a categoria nº. 02 | 160 |
| QUADRO 10: Porcentagens de alunos que compõem a categoria nº. 03 | 161 |
| QUADRO 11: Porcentagens de alunos que compõem a categoria nº. 04 | 162 |
| QUADRO 12: Porcentagens de alunos que compõem a categoria nº. 05 | 163 |
| QUADRO 13: Porcentagens de alunos que compõe a categoria nº. 06 | 164 |
| QUADRO 14: Dados quantitativos referentes ao Grupo A | 211 |
| QUADRO 15: Dados quantitativos referentes ao Grupo B..... | 213 |
| QUADRO 16: Dados quantitativos referentes ao Grupo C..... | 215 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| TABELA 01: Distribuição dos licenciandos por curso, com matrícula e presença, por ocasião da realização do contrato inicial..... | 122 |
| TABELA 02: Faixa etária dos licenciandos | 136 |
| TABELA 03: Escolaridade dos pais..... | 137 |
| TABELA 04: Profissão dos pais por ordem de incidência..... | 138 |
| TABELA 05: Atuação dos licenciandos nos diversos níveis da educação. | 139 |
| TABELA 06: Renda mensal das famílias dos licenciandos. | 139 |
| TABELA 07: Porcentagem de lugares em que é utilizado o computador para realização das tarefas escolares dos alunos..... | 140 |
| TABELA 08: Dados processados pelo Programa EVOC | 143 |
| TABELA 09: Distribuições das categorias descritivas associadas ao termo indutor “ <i>Portfolio</i> ” por frequência e ordem média das evocações. | 144 |
| TABELA 10: Distribuição das classes resultantes da análise Alceste, das UCEs e sua representatividade no conjunto do <i>corpus</i> analisado (primeira questão)..... | 179 |
| TABELA 11: Seleção de radicais - palavras mais significativas da Classe 1 (primeira questão)..... | 182 |
| TABELA 12: Seleção de radicais - palavras mais significativas da Classe 2 (primeira questão)..... | 183 |
| TABELA 13: Seleção de radicais - palavras mais significativas da Classe 3 (primeira questão)..... | 185 |
| TABELA 14: Seleção de radicais - palavras mais significativas da Classe 4 (primeira questão)..... | 187 |
| TABELA 15: Distribuição das classes resultantes da análise Alceste, das UCEs e sua representatividade no conjunto do <i>corpus</i> analisado (segunda questão) | 190 |
| TABELA 16: Seleção de radicais - palavras mais significativas da Classe 1 (segunda questão) | 193 |
| TABELA 17: Seleção de radicais - palavras mais significativas da Classe 2 (segunda questão) | 194 |
| TABELA 18: Seleção de radicais - palavras mais significativas da Classe 3 | |

| | |
|---|-----|
| (segunda questão) | 196 |
| TABELA 19: Seleção de radicais - palavras mais significativas da Classe 4 (segunda questão) | 197 |
| TABELA 20: Distribuição das classes resultantes da análise Alceste, das UCEs e sua representatividade no conjunto do <i>corpus</i> analisado | 200 |
| TABELA 20: Seleção de radicais - palavras mais significativas da Classe 1 da terceira questão | 203 |
| TABELA 21: Seleção de radicais - palavras mais significativas da Classe 2 da terceira questão | 205 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| GRÁFICO 01: Porcentagens de alunos do sexo masculino e feminino. | 135 |
| GRÁFICO 02: Porcentagem de alunos com e sem religião. | 136 |
| GRÁFICO 03: Porcentagem de preferências religiosas. | 137 |
| GRÁFICO 04: Porcentagem dos alunos que trabalham e não trabalham na educação. | 138 |
| GRÁFICO 05: Porcentagem dos motivos pelos quais os alunos optaram por fazer um curso de licenciatura | 140 |
| GRÁFICO 06: Dados comparativos em porcentagens de alunos incluídos em cada Categoria..... | 165 |
| GRÁFICO 07: Porcentagens relativas à aceitação do <i>Portfolio</i> no curso..... | 167 |
| GRÁFICO 08: Porcentagem de alunos que concordam e discordam de atribuições relacionadas ao uso do <i>Portfolio</i> | 168 |
| GRÁFICO 09: Evidência do que seja o <i>Portfolio</i> | 169 |
| GRÁFICO 10: Porcentagem dos alunos que foram ou não esclarecidos sobre o uso do <i>Portfolio</i> durante o curso. | 170 |
| GRÁFICO 11: Porcentagem de alunos que aproveitam ou não as orientações oferecidas para construção do <i>Portfolio</i> | 171 |
| GRÁFICO 12: Porcentagem dos aspectos que facilitam a construção do <i>Portfolio</i> | 172 |
| GRÁFICO 13: Porcentagem dos aspectos que dificultam a construção do <i>Portfolio</i> .. | 173 |
| GRÁFICO 14: Porcentagens de contribuições ou não do uso do <i>Portfolio</i> para a formação docente..... | 174 |
| GRÁFICO 15: Porcentagem de alunos que apontam existirem ou não riscos na construção do <i>Portfolio</i> | 175 |
| GRÁFICO 16: Distribuição das UCEs por Classes/Categorias - primeira questão | 181 |
| GRÁFICO 17: Distribuição das UCEs por Classes/Categorias - segunda questão..... | 192 |
| GRÁFICO 18: Distribuição das UCEs por Classes/Categorias - terceira questão..... | 202 |

É verdade que toda pessoa, ao adorar uma planta ou um animal, parece ser vítima de uma ilusão. Mas, se todas juntas reconhecem seu grupo dessa maneira, então estamos lidando com uma realidade social.

(MOSCOVICI, 2002, p. 178)

INTRODUÇÃO

Todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou dois grupos, pressupõem representações (...)

(...) A preocupação não é como o indivíduo conhece, mas como o indivíduo dentro do grupo e como o próprio grupo chegam ao conhecimento.

(MOSCOVICI, 2003, p. 40)

A avaliação da aprendizagem está passando por uma nova fase, em que poucos são os docentes que ainda ignoram as características de uma avaliação da aprendizagem democrática, justa, qualitativa, formativa e significativa. Outros, além de conhecerem as novas propostas, já estão à procura de novas formas, de novas técnicas e novos instrumentos que permitam colocar a teoria em prática.

Podemos afirmar que, nos últimos tempos, mais precisamente na última década, ocorreu uma série de mudanças nas concepções sobre o ensino e aprendizagem, resultando em repercussões importantes no campo das práticas das avaliações escolares.

Reconhecemos que a concepção de saber como acumulação descontextualizada de informação, do ensino apenas como transmissão de mensagens codificadas, e de aprendizagem como repetição escrita do conteúdo transmitido pelo professor e por meio de material didático não têm mais lugar em propostas de educação que considerem as múltiplas inteligências humanas.

O saber não pode mais ser considerado como algo estático e muito menos ser exclusividade da escola. É muito grande o volume de informações difundidas com rapidez, a todo momento, pelos meios de comunicação.

Vianna (1993, p. 89-90) comenta que a forma como vinha sendo realizada a avaliação escolar, nem sempre, evidenciava as dificuldades dos alunos. Essa avaliação realizada pelos instrumentos habituais, geralmente, por provas bimestrais, tem um caráter episódico e não acompanha o desenvolvimento do aluno de forma estruturada

como deveria ser. Aponta também que essas avaliações parecem apenas hierarquizar os alunos no interior de uma classe. Viana pondera que esse tipo de avaliação não deveria mais existir e sugere uma mudança urgente nesse campo para uma avaliação contínua da aprendizagem, uma forma de acompanhar a aquisição do conhecimento, em que processos e erros dos alunos possam ser utilizados para o próprio crescimento e não para rebaixá-los hierarquicamente.

A avaliação existe com o objetivo de se conhecer o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios de ele aprender o necessário para a continuidade dos estudos. A avaliação pode ser vista como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para julgar, classificar ou hierarquizar o aluno, mas, principalmente, para promover a sua aprendizagem. A esse tipo de avaliação, denominamos formativa¹ em oposição à avaliação tradicional, que se apóia, exclusivamente, na prova, resultando na aprovação ou na reprovação com atribuições de notas.

Segundo Vilas Boas (2001, p. 185), avaliação formativa é aquela que promove o desenvolvimento não só do aluno, mas, também, do professor e da escola, admitindo-se que a escola deve realizar um trabalho pedagógico, e não, simplesmente, processo de ensino e aprendizagem, em que o professor ensina e o aluno aprende. Segundo essa perspectiva, abandona-se a avaliação unilateral, classificatória, punitiva e excludente.

Ainda, de acordo com essa autora, estudiosos brasileiros têm defendido a substituição do modelo tradicional de avaliação (voltado apenas para a aprovação e reprovação) por um modelo que busque a avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática, participativa, cidadã, dentre outras. Todas essas designações fazem parte do que se entende por avaliação formativa.

Hernández aborda essa questão, ressaltando que essas mudanças foram reconhecidas pela maioria das propostas curriculares, realizadas desde os anos 70. Propostas que enfatizam a forma de avaliar a aprendizagem para poder:

- Levar adiante uma avaliação da aprendizagem que pudesse dar conta e estar em consonância com as finalidades educativas.
- Repensar uma prática avaliadora que centrasse toda a tensão e o sentido da aprendizagem na atuação dos alunos de uma prova ou exame parcial ou final.
- Remarcar a importância de não confundir a avaliação com a qualificação e a aprovação. (HERNÁNDEZ, 2000, p.163-4)

¹ Esse conceito será melhor abordado nas páginas seguintes.

Isso significa que a proposta atual de educação é a de tornar a evolução a peça chave do ensino e da aprendizagem, permitindo aos professores ter clareza do que seus alunos aprenderam e aos alunos ter uma referência do que necessitam aprender.

Nesse contexto de mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem, surge, como proposta, uma modalidade de avaliação formativa, advinda do campo da arte: o *PORTFOLIO*².

O uso do *Portfolio* em educação constitui uma estratégia que procura atender à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino aprendizagem.

A nossa opção pela temática que envolve questões relativas a Práticas Educativas e Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem, em particular a avaliação escolar e o uso do *Portfolio*, justifica-se pelo grande interesse que esses estudos sempre nos despertaram, principalmente por ainda serem considerados um “nó” na educação brasileira.

Concordamos com Demo (2000. p, 56), no que se refere à questão do “modismo,” quando afirma:

O modismo só se estabelece onde a capacidade de questionamento é medíocre. É aceito por falta de postura elaborada e, sobretudo, por incapacidade de projeto próprio. (...) expõe a carência profunda de espírito crítico. (...) indicam extrema superficialidade teórica.

Sousa C. (2003, p. 109-110) também aborda essa questão do “modismo”e, apoiada numa longa jornada de trabalhos e pesquisas ligados à avaliação escolar, assim expressa seu pensamento:

Durante todo esse tempo acompanhei e vivenciei a avaliação educacional firmar-se como área de conhecimento, mas também sofrer como toda educação, os modismos, as influências de outras culturas, e desviar-se de seu compromisso pedagógico. Nessa trajetória da avaliação educacional, a dimensão avaliativa que mais tenho questionado hoje, quando procuro analisar os princípios epistemológicos que a orientam, é a avaliação do rendimento escolar. A avaliação do rendimento escolar tem se traduzido, nas escolas, em uma prática autoritária que legitima um processo de seletividade e discriminação de alunos com conseqüências sociais danosas, em nada coerente com a função que lhe foi atribuída, de apoiar o aperfeiçoamento do ensino.

² Dentre as diversas formas de escrever a palavra *Portfolio*, optamos pela ortografia inglesa, por ser a mais comum no meio acadêmico. Porém, quando se tratar de citações, seremos fieis à ortografia escolhida pelo autor citado.

Além de sua preocupação com os “modismos” na educação, Sousa ressalta também que a função da avaliação do rendimento escolar deverá se dirigir para o aperfeiçoamento das decisões referentes ao processo ensino-aprendizagem.

Um outro fator que nos motivou a dedicar um trabalho de maior fôlego a esse tema foi quando na apresentação de uma experiência com o uso de *Portfolio* como forma de avaliação, durante a realização do XI ENDIPE, fomos surpreendidas por um grande número de educadores interessados em conhecer como se processa esse tipo de avaliação. Constatamos, nessa ocasião, o quanto esse tema tem suscitado a atenção e a curiosidade no meio educacional, justamente por ainda carecer de registros de experiências significativas no Brasil.

Entendemos que empreender uma pesquisa e analisar quais os significados que estão sendo construídos por alunos a partir da prática de uma avaliação por meio de *Portfolio*, pode traduzir-se, não só em contribuições para a formação de nossos educandos, como também para fugirmos do apego a modismos passageiros.

Nosso **objetivo** é investigar qual é a representação social sobre a avaliação da aprendizagem, que os alunos dos cursos de licenciaturas de uma universidade em Uberaba – MG têm construído, a partir do uso do *Portfolio*, como instrumento avaliativo.

Pensamos ser oportuna essa investigação, uma vez que, nos cursos de licenciatura dessa universidade, a implantação do *Portfolio* como instrumento de avaliação, substituiu o exame final de cada ano letivo e o TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

Partimos de uma hipótese inicial, a de que o *Portfolio* - objeto de estudo desta pesquisa - constitui-se em um instrumento de avaliação formativa da aprendizagem no ensino superior, capaz de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino aprendizagem, assegurando aos alunos e professores uma compreensão maior do que foi ensinado e, desse modo, índices mais elevados de aprendizagens.

Neste trabalho, procuramos responder às seguintes questões: quais os significados, sobre a avaliação da aprendizagem, estão sendo construídos pelos alunos nos cursos de Licenciaturas, a partir do uso de *Portfolio* como instrumento avaliativo? As significações modificam a avaliação excludente, classificatória, autoritária e unicamente somativa?

A figura 01 apresenta sucintamente o problema, o objeto, os objetivos e a hipótese desta pesquisa.

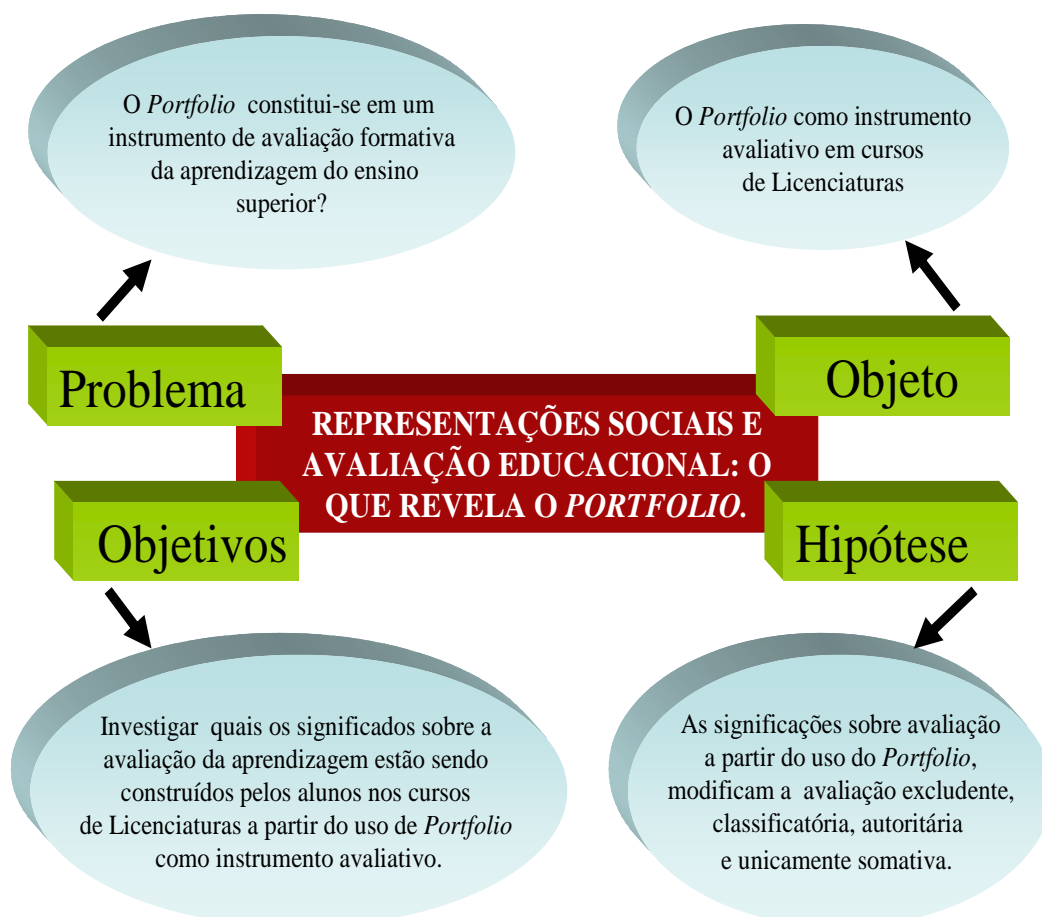


Figura 01 - Síntese do problema, objeto, objetivo e hipótese desta pesquisa.

Nesta pesquisa, caracterizada por um estudo qualitativo, optamos pelo respaldo da teoria das Representações Sociais, explicitada por Moscovici (1978 e 2003), Jodelet (2001), Sá (2002) e outros, pelo fato de considerarmos esse estudo um instrumento teórico, que possui um conjunto de estratégias que nos permitem analisar os dados obtidos.

Acreditamos que a possibilidade de aplicação da metodologia de estudo das Representações Sociais no campo da avaliação escolar, especificamente, o uso do *Portfolio* como instrumento avaliativo, constitui-se em uma perspectiva bastante promissora. Ao pesquisarmos essas questões, tornou-se necessário um aprofundamento no imaginário desses alunos, em que nos foi possível apreender

aspectos menos óbvios e não plenamente conscientes que permeiam o interior de cada sala de aula, pois não são apenas as aparências ou os dados quantitativos apresentados que nos permitiram compreender qual o sentido atribuído à avaliação.

Buscamos uma metodologia que nos permitiu compreender como o sentido e o significado dessa avaliação têm sido construídos pelos discentes de uma instituição escolar. Falamos de atitudes, percepções, juízos de valor e crenças de alunos que passam pela experiência de serem avaliados por meio do *Portfolio*. Por isso, optamos pela teoria das Representações Sociais, pois ela se apresenta como uma metodologia que possibilita essa abordagem.

Moscovici (1978, p. 26) conceitua Representações Sociais como “um modo de conhecimento particular que tem por função a elaboração e a comunicação entre indivíduos”. Para esse autor, a finalidade das Representações Sociais é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade. (2003, p. 54)

Compreendemos “Representações Sociais” como padrões inconscientes de conduta que influenciam o nosso modo de pensar, sentir e agir diante das experiências da vida prática. E foi, a partir dessa compreensão, que realizamos, por meio dessas idéias, a construção desta pesquisa, apontando quais os significados que alunos licenciandos estão construindo sobre a avaliação da aprendizagem, a partir da experiência do *Portfolio*. Acreditamos que analisar tais significados, com o apoio da metodologia e estrutura teórica das representações sociais, permitiu-nos familiarizar significados construídos por grupos de sujeitos pertencentes ao mesmo contexto social – no caso, os alunos dos cursos de Licenciaturas em Uberaba.

Constituíram o campo de investigação desta pesquisa oito (08) licenciaturas: Letras: Português/Inglês, Letras: Português/Espanhol, História, Matemática, Biologia, Química, Pedagogia e Pedagogia Especial. Ao todo, somam-se um mil e cem (1100) alunos matriculados, sendo que, desse total, duzentos e onze (211) concluíram o curso em 2005. Assim, investigamos, com os alunos concluintes, como tem sido construído o significado de avaliação da aprendizagem, a partir do uso do *Portfolio*, nos cursos de licenciaturas nessa universidade.

A escolha desses alunos justificou-se pelo fato de acreditarmos que eles possuíam condições de responder às nossas indagações a respeito do *Portfolio*, uma vez que já vêm passando por essa experiência, desde o primeiro ano.

Esperamos que os resultados das investigações aqui realizadas possam contribuir para reflexões de muitas instituições acerca do *Portfolio*, como mais uma forma de avaliação.

As questões até aqui delineadas serão aprofundadas nos capítulos seguintes. A trilha percorrida nesta investigação encontra-se estruturada da seguinte forma:

No primeiro capítulo, **“Avaliação Educacional: algumas considerações teóricas”**, realizamos um estudo teórico acerca da avaliação educacional. Apresentamos o significado do termo “avaliação” e um breve histórico sobre acontecimentos, tanto no contexto das concepções\teorias\métodos da avaliação educacional, como também, no que diz a legislação brasileira sobre essa questão. Enfocamos primeiro as idéias centrais dos pensadores, tidos por nós como clássicos da avaliação, Tyler, Cornbach, Scriven, Stufflebeam e Stake e, em seguida, entrelaçamos algumas discussões de diversos autores contemporâneos que sinalizam mudanças no campo da avaliação da aprendizagem e apregoam a superação de uma avaliação excludente, classificatória e punitiva.

No segundo capítulo, **“O *Portfolio*: uma proposta de avaliação na organização do processo de aprendizagem”**, procuramos, por meio de uma pesquisa teórica e investigativa, compreender tanto o nosso objeto de estudo, o *Portfolio*, como também situá-lo no contexto da própria pesquisa. Para tal, com auxílio de vários autores, buscamos inicialmente definir e entender o *Portfolio* como instrumento de avaliação escolar. A seguir, investigamos como tem sido a sua utilização e aceitação no meio acadêmico. Foi-nos possível, também, identificar pontos comuns entre a avaliação proposta pelos autores, considerados, por nós, como “os clássicos da avaliação educacional”, e os princípios que subsidiam uma avaliação da aprendizagem por meio de *Portfolio*.

No terceiro capítulo, **“Situando o *Portfolio* em cursos de licenciatura: a experiência de uma universidade em Uberaba”**, investigamos, por meio de consultas

a documentos³ e entrevistas abertas e não estruturadas, como foi implantado e implementado o *Portfolio* nos cursos de licenciatura da universidade pesquisada.

No quarto capítulo, **“Metodologia: as trilhas percorridas”**, apontamos o *Portfolio* como objeto da pesquisa, situando-o no campo da teoria das Representações Sociais. Posteriormente descrevemos os passos metodológicos, os instrumentos utilizados, a coleta dos dados e apresentamos os procedimentos de análises, Associações livres - EVOC, Categorizações das justificativas, Análises das questões fechadas e Análise das questões abertas - Alceste.

No quinto capítulo, **“Análise dos dados: os significados que os alunos estão construindo sobre a avaliação, a partir da experiência com o *Portfolio*”**, discutimos as informações coletadas no trabalho de campo, realizado por meio dos questionários. Apresentamos, inicialmente, o perfil dos alunos pesquisados e, em seguida, a análise das Associações livres - Programa EVOC, Categorizações das justificativas, Análises das questões fechadas e Análise das questões abertas - Programa Alceste.

No sexto capítulo, **“Considerações finais: o que revela o *Portfolio*”**, apresentamos uma interpretação acerca dos resultados apontados nas análises dos dados coletados.

A figura 02, a seguir, melhor explicita a organização deste trabalho:

³ Os documentos aqui mencionados constam de relatórios de reuniões pedagógicas e administrativas, atas de colegiado, artigos publicados e também de “Regulamentação das Atividades Curriculares Não Presenciais”, que dispõe sobre as Atividades Complementares, Estudos Independentes, Trabalho de Construção de Aprendizagem dos cursos da universidade pesquisada.

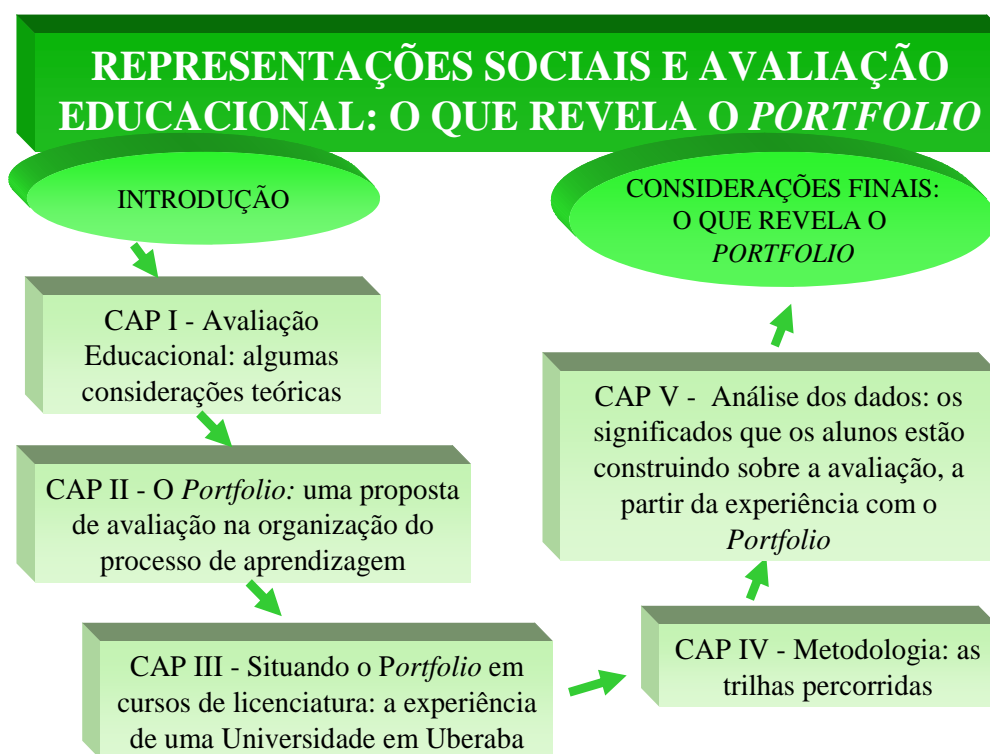


Figura 02 - Organização da tese em capítulos.

CAPÍTULO I

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

1. O significado da avaliação

Avaliar vem do latim *valere* que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, de acordo com o significado original da palavra, avaliar é atribuir um juízo de valor.

A prática de avaliação, em um sentido amplo, é uma atividade constante no nosso dia-a-dia. Faz parte da nossa vida cotidiana. Franco (1998, p. 119) assevera que “avaliar é uma atividade tão antiga quanto o surgimento da consciência humana”. Segundo essa autora, à medida que os homens começaram a se comunicar, para produzir e garantir a sobrevivência, começaram, simultaneamente, a se avaliar, a se analisar e se julgar. E, nos dias atuais, freqüentemente, deparamo-nos analisando e julgando nossos comportamentos e o dos nossos semelhantes, os acontecimentos do nosso ambiente, assim como as situações das quais participamos. Essa avaliação, denominada de avaliação assistemática, inclui apreciação sobre adequação, eficiência de ações e experiências; envolve sentimentos e pode ser verbalizada ou não.

Sobrinho (2002, p. 167) expressa sua forma de entender avaliação, comentando que:

A palavra avaliação contém no seu radical o valor, portanto, tem que haver uma emissão de juízo de valor. Se não houver isso, não há avaliação em seu sentido pleno. Podemos ter belas estatísticas, medidas fabulosas – as quais são muito importantes e necessárias –, enfim ter todas as informações, mas se não houver emissão de juízos de valor que passaram pela compreensão, isto é, pela apreensão da totalidade, estabelecimento de relações, interpretações em conjunto, ainda não temos avaliação. E não basta o juízo de valor. Ainda não. É preciso tomar decisões e agir. É preciso que todas estas informações compreendidas em seu conjunto, interpretadas, relacionadas e valoradas sirvam para tomada de decisões que levem a empreender ações transformadoras.

Para esse autor, uma avaliação, além de tomar decisões, deve também conduzir a transformações. Se ela não transformar, qualitativamente, e se não oferecer elementos de reflexão para ações de transformação e melhoria, não cumpre o seu papel do ponto de vista educacional. Assim, compreendemos que uma avaliação da aprendizagem não pode ser punitiva, mas, necessariamente, deve fornecer indicativos para o bom êxito da aprendizagem do aluno.

2. Evolução histórica

A história da avaliação formal é muito mais antiga do que se tem notícia. O propósito de avaliar indivíduos e programas remonta a 2000 A.C. Worthen e Sanders (1973, p. 59) informam que oficiais chineses, já nessa época, conduziam exames para o ingresso no serviço civil. Também educadores gregos, como Sócrates, empregavam avaliações verbais como parte do processo de aprendizagem. E, nos Estados Unidos, há registro de avaliação de programas, em estudos comparativos feitos por Joseph Rice, em 1897-98, sobre o desempenho, em ortografia, de 33000 alunos, pertencentes à rede escolar de uma grande cidade.

Por volta de 1900, os testes e medidas educacionais ganham relevância quando Robert Thorndike enfatiza a importância de medir comportamentos humanos. Esse movimento resultou no desenvolvimento de testes padronizados, para medir habilidades e aptidões dos alunos.

Surgem, na década de 30, Tyler e outros autores, que introduziram vários procedimentos de avaliações como inventários, escalas e *check lists*, para coletar

subsídios sobre o desempenho dos alunos. Nessa época, em consequência desses estudos, a área da avaliação ampliou em muito a idéia de medir a aprendizagem por meio de testes padronizados. Acreditamos que tais princípios influenciam, até hoje, os trabalhos desenvolvidos no campo da avaliação educacional. É o que veremos a seguir.

As análises de Sousa Z. (1986) sobre textos legais, em nível federal e estadual, desde a década de 30, até a década de 90, tais como: o Decreto nº. 19.890 de 18\04\31; Decreto-Lei nº. 4.244 de 09\04\42; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – A Lei nº. 4.024 de dezembro de 1961; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – A Lei nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971 nos possibilitam uma confirmação sobre o caráter excludente de uma avaliação classificatória, enraizada na legislação brasileira, que só foi modificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - A Lei nº. 9394 de 1996.

No Brasil, após a criação do Ministério da Educação, ocorreu a primeira reforma do ensino, prevista no Decreto nº. 19.890 de 18 de abril de 1931. Ao examinar essa lei, Sousa Z. (1986, p. 44) observou que o termo “avaliação” nem sequer era usado. Em seu lugar liam-se “provas”, “exames”, critérios de promoção de alunos e outros. A avaliação da aprendizagem era concebida como um procedimento de atribuição de notas aos alunos, ou seja, como um procedimento de medida. A classificação e a seleção dos alunos eram realizadas por meio de notas e constituía-se na finalidade da avaliação. Os procedimentos de avaliações eram feitos com instrumentos de testagem, como: argüição oral, trabalhos práticos, provas parciais e finais. A tarefa de avaliar era exclusiva do professor, sendo este assessorado pelo inspetor ao preceder o julgamento das provas.

Na década de 40, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Reforma Capanema – Decreto-Lei nº. 4.244 de 9 de abril de 1942.

Nesse documento, o termo “avaliação” já é empregado. Segundo Sousa Z. (1986, p. 48), encontra-se no capítulo IV, art. 30 a definição de avaliação de aprendizagem: “A **avaliação**¹ dos resultados em exercícios e em exames será obtida por meio de notas, que se graduarão de zero a dez”. Apesar de aparecer a palavra avaliação, ela possui o mesmo significado apresentado na legislação anterior, concebida como procedimento de mensuração.

Em dezembro de 1961 foi aprovada a Lei nº. 4.024, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sobre o que diz essa lei, quanto à avaliação da

¹ Grifo nosso.

aprendizagem, podemos inferir que: a avaliação deve ser um procedimento contínuo com acompanhamento constante do desempenho do aluno, e tem como objetivo selecionar aqueles que devem ou não ser aprovados; o professor é visto como elemento responsável para efetuar a avaliação do aluno e utilizar outros procedimentos de avaliação além dos exames e provas - a lei sugere entrevistas, questionários, observações e outros.

Nos dizeres de Sousa Z. (1986, p. 52-53), pode-se observar, ao analisar a Lei nº. 4.024, que:

A avaliação deixou de ser considerada apenas como procedimento de mensuração. Assim, a partir de uma medida de mudanças de comportamento, ocorridas no aluno, o professor deve expressar o quão satisfatórias são, em relação a um padrão de desejabilidade. O que não está expresso, claramente, são as fontes que darão origem ao estabelecimento dos critérios para julgamento do grau de desejabilidade do desempenho apresentado pelo aluno.

Em 11 de agosto de 1971, entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5.692.

De acordo com as análises de Sousa Z. (1986, p.58-70), sobre avaliação da aprendizagem, é importante reter dessa lei: a avaliação da aprendizagem é abordada como parte do tema avaliação do rendimento escolar que, por sua vez, compreende o sistema de avaliação do aproveitamento e o sistema de promoção e recuperação; define o termo avaliação como procedimentos que determinam, até que ponto, os objetivos foram atingidos, focalizando o desempenho do aluno, nas diferentes experiências de aprendizagens; a avaliação não se caracteriza, apenas, como um procedimento de mensuração, mas é atribuído, também um valor, quanto ao grau de desejabilidade do desempenho apresentado pelo aluno; a avaliação apresenta como função: apoiar a decisão quanto à promoção ou não do aluno e como suporte para o aperfeiçoamento das condições de aprendizagem.

Quanto aos princípios que orientam um programa de avaliação, encontramos a **continuidade**, a **amplitude** e a **compatibilidade** necessárias entre avaliação e os objetivos propostos. Assim, a lei prevê uma avaliação que ressalte que nem todos os aspectos avaliados devem ter peso para a decisão, quanto à promoção do aluno. Todavia deve estar também voltada para os aspectos do desenvolvimento cognitivo.

Essa lei indica que os instrumentos de avaliação devem ser elaborados pelo professor, o qual deverá observar a norma de preponderância dos aspectos qualitativos.

Se comparada com a legislação anterior, constata-se que houve uma ênfase na definição de avaliação, como processo amplo e contínuo, que visa verificar o alcance dos objetivos educacionais definidos. A função classificatória persiste e há uma ênfase na função de retroalimentação.

Com relação a considerações acerca da legislação no Brasil sobre a avaliação da aprendizagem, da década de 30 à de 90, Sousa Z. (1986, p. 70) afirma que:

Ao longo do tempo, houve alterações quanto à concepção de avaliação subjacente à legislação: inicial e predominantemente, no espaço de tempo considerado, um julgamento do desempenho do aluno, que procurava ser imparcial e objetivo, feito a partir do cômputo de acertos e erros apresentados às questões de provas e exames; posteriormente, a avaliação da aprendizagem como um procedimento de julgamento do desempenho do aluno, baseado em critérios expressos nos objetivos previstos, que deve ser realizado de forma ampla e contínua. A finalidade da avaliação expressa até a legislação de 1961, era apenas classificatória, sendo-lhes acrescida, a partir de 1971, a função de retroinformação, visando a fornecer dados para o acompanhamento, controle e reformulação das propostas curriculares. Nesse sentido, a lei prevê mecanismo que visam a minorar a problemática de provação\reprovação do aluno, tais como os estudos de recuperação e o sistema de avanços progressivos.

Retomemos, agora, a seqüência da trajetória histórica da avaliação educacional, sob a perspectiva de alguns teóricos.

Em 1950, as concepções de Tyler, gradualmente, foram sistematizando, ganhando projeção, com a publicação do trabalho *Basic principles of curriculum and instructioon*, em que ele expressa a concepção de avaliação por objetivos² (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1987, p. 3).

Gradativamente, foi crescendo a tendência de enxergar o aluno, não apenas como um retentor de habilidades ou informações, mas também como um ser humano, dotado de múltiplas dimensões e inteligências, com expectativas, opiniões, atitudes, interesses e afetividade. Os testes, como instrumentos de mensuração objetiva, foram sendo complementados, dando lugar a propostas mais amplas e abrangentes de avaliar.

A seguir, discorreremos sobre as idéias centrais dos pensadores, Tyler, Cornbach, Scriven, Stuffebeam e Stake, por acreditarmos que esses autores, com suas

² Essa concepção será abordada com mais detalhes nas páginas seguintes.

obras de grande ressonância, muito contribuíram para a formação da história da avaliação educacional. Ao referirmos a esse grupo, iremos considerá-los em nossas discussões, como sendo os “pensadores clássicos”, do campo da avaliação. Em seguida, entrelaçaremos algumas idéias de diversos autores, na tentativa de dar continuidade ao processo de evolução histórica iniciado e, assim, compreender como tem sido construído o campo da avaliação escolar e em que contexto se situa o *Portfolio*, como instrumento avaliativo.

O estudo desse capítulo justifica-se também pelo nosso interesse em demonstrar que o campo da avaliação escolar foi historicamente sendo construído e, como tal, acompanhou os movimentos e as transformações de cada época em diferentes espaços e contextos. Concordamos com Goldberg e Sousa C. (1982, p. 02), quando afirmam que a avaliação é “histórica nas suas origens, nas suas vicissitudes, nas suas controvérsias e conseqüentemente nos desafios que enfrenta”.

2.1. Ralph W. Tyler – a avaliação orientada para os objetivos.

Tyler desenvolveu o primeiro método sistemático de avaliação educacional. Assim, é considerado por muitos o “pai da avaliação educacional”. Lê-se em Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 91) que esse método foi resultado dos seus trabalhos realizados por volta dos anos trinta e quarenta, na *Eight-Year Study* da *Universidad del Estado de Ohio*.

Antes dos estudos e da publicação, em 1949, do trabalho “*Basic principles of curriculum and instruction*” do professor Tyler, a avaliação educacional era considerada uma avaliação centrada no estudante e na valorização dos êxitos alcançados por eles. Avaliação, nessa fase, era, portanto, confundida com a valoração ou medida. Nessa publicação, Tyler expressa a concepção de avaliação por objetivos. Esse modelo, segundo Vianna (1997, p. 41), é muito simples e parte do princípio de que educar implica gerar ou mudar padrões de comportamentos. Para esse autor, a avaliação, na concepção de Tyler, “verifica a concretização dos objetivos propostos, a congruência entre resultados e objetivos [...] uma forma de validar os pressupostos em que se baseiam os programas curriculares”

Sinteticamente, Vianna (1997, p. 44) apresenta os pontos-chave das idéias de Tyler:

1. A educação é um processo que visa a criar padrões de conduta, ou a modificar padrões anteriores, nos indivíduos.
2. Os padrões de conduta desenvolvidos na escola são, na realidade, os objetivos educacionais.
3. O êxito de um programa educacional, verificado através da avaliação, depende da concretização desses objetivos.
4. A avaliação deve incidir sobre o aluno como um todo, nos seus conhecimentos, habilidades, modos de pensar, atitudes e interesses, sem se concentrar em elementos isolados, como, na realidade, acontece nos dias fluentes.
5. A avaliação pressupõe diversidade de instrumental para avaliar múltiplos comportamentos, não devendo ficar restrita, apenas, a exames escritos, como geralmente ocorre.
6. A avaliação não se concentra apenas no estudante, [...] não é um ato isolado, mas um trabalho solidário que deve envolver, além dos alunos, claro, os professores, administradores e, sem sombra de dúvida, os próprios pais, que devem ter voz ativa no processo.

Como podemos observar nesses “pontos-chave”, Tyler se preocupava, não só em verificar o alcance dos objetivos propostos pelos programas, como também em que medida as experiências de aprendizagens, tal como previstas e efetuadas, favoreciam o alcance dos resultados esperados.

Goldberg e Sousa C. (1982, p. 35) apontam que a concepção de avaliação de Tyler apresenta dois aspectos importantes:

Em primeiro lugar implica que a avaliação deve julgar os comportamentos dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos. Em segundo lugar, ela pressupõe que a avaliação deve envolver mais que um único julgamento num momento dado para constatar se houve qualquer mudança; é necessário efetuar um julgamento em determinada ocasião e logo outros mais, em instantes subseqüentes, para identificar mudanças que possam estar ocorrendo...

A compreensão desses aspectos nos faz perceber que o processo avaliativo, para Tyler, constituía não só a determinação de quanto os objetivos educacionais estavam sendo atingidos pelos programas de educação, como também, quanto eles expressavam mudanças nos seres humanos. Nas palavras de Goldberg e Sousa C. (1982, p. 35) os objetivos visados deveriam evidenciar “certas mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do aluno”. A avaliação seria o processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo.

Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 92) assim resumem as concepções de avaliação para Tyler (1950):

O processo de avaliação é essencialmente o processo de determinar até que ponto os objetivos educacionais foram atualmente alcançados mediante os programas de currículos e ensino. De qualquer forma desde o momento em que os objetivos educacionais são essencialmente mudanças produzidas nos seres humanos, ou seja, já que os objetivos alcançados produzem certas mudanças desejáveis nos modelos de comportamento do estudante então a avaliação é o processo que determina o nível alcançado realmente por essas mudanças de comportamento.³

Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 93), referindo-se à intenção do método de Tyler para a avaliação educacional, ponderam que este, ao propor as bases de um estilo avaliativo orientado para os objetivos, concluiu que as decisões acerca dos programas deveriam estar alicerçadas, necessariamente, na coincidência entre os objetivos do programa e seus resultados reais. Sendo assim, podemos dizer que Tyler propôs uma nova concepção de avaliação educacional, que consiste em comparar objetivos pretendidos aos resultados alcançados. Ele deixa claro que cabe à avaliação verificar, periodicamente, até que ponto a escola demonstra eficiência como instituição responsável pela promoção da educação.

Nas palavras de Vianna (1997, p. 41): “A avaliação, desse modo, proporcionaria subsídios para uma análise crítica da instituição, possibilitando a reformulação de sua programação curricular”. Segundo essa perspectiva, o autor destaca que uma avaliação deve:

- oferecer elementos para uma crítica fundamentada da instituição, baseada em dados empíricos, e permitir, ao mesmo tempo, uma discussão sobre a eficiência da sua atuação;
- possibilitar o aprimoramento dos programas, com a eliminação do inoperante e o desenvolvimento dos aspectos positivos;
- covalidar as hipóteses formuladas na estruturação dos novos currículos, que refletiriam o sistema de crenças e valores sociais e culturais da sociedade em que está inserida a escola;
- constatar em que medida as hipóteses levantadas para a elaboração dos currículos estariam sendo congruentes com a realidade social;

³ Confira texto original: El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces la evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento.

- orientar o estudante, não só na verificação do rendimento escolar, mas também abrangendo outras dimensões, de forma a oferecer uma orientação segura no percurso de sua vida escolar.

Um outro aspecto da proposta de Tyler, que, segundo Vianna (1997, p. 43), não pode ser ignorado, é a relação professor/aluno. O modelo tyleriano contém um apelo ao solidário, uma vez que a educação não surge como um trabalho isolado, resultante da atividade de poucos, mas um esforço cooperativo com o envolvimento de diferentes segmentos da sociedade.

O professor deve deixar claramente exposto aquilo que pretende dos alunos através de diversas práticas escolares. Os alunos, por sua vez, ficariam em condições de apresentar respostas satisfatórias às demandas da escola, dos currículos e dos professores. (VIANNA, 1997, p. 43).

Tyler, em sua estratégia, não diferenciava metas de objetivos. Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 94) afirmam que: “Dos seus escritos, pode-se deduzir, de qualquer forma, que as metas de um programa eram ideais para aqueles que haviam que lutar, enquanto que os objetivos eram submetas que podiam ser expressadas como entidades mensuráveis”⁴ Dessa forma, se o objetivo de um programa de currículo e ensino é produzir uma troca entre os modelos de comportamento dos que se beneficiam dele, então é necessário um método que conduza ao alcance dessa troca. Para isso, devem ser definidos, com clareza, as metas e os objetivos.

Aqui, vale lembrar o que afirma Vianna (1997, p. 45): sobre a posição de Tyler em relação aos testes e aos objetivos:

Tyler não admitia a identificação dos conceitos de **avaliação** e **medida**, usados quase como expressões sinônimas. Isso, em oposição ao pensamento de Tyler, seria admitir que a avaliação visaria a mensurar apenas diferenças individuais, o que não estava de acordo com o seu pensamento. Sua posição era frontalmente de recusa desse posicionamento, sendo a medida, especialmente a do rendimento escolar, apenas um momento do complexo processo de avaliação. Isso, entretanto, não significa que negasse a importância dos exames, dos testes e das provas. A sua preocupação com objetivos, por outro lado, ligava-se à sua própria concepção de objetivo, que seria transformação desejável nos padrões de comportamento dos alunos.

⁴ Confira texto original: “De sus escritos puede colegirse de cualquier forma, que las metas de un programa eran ideales por los que había que luchar, mientras que los objetivos eran submetas que podían ser expresadas como entidades mensurables.”

Referindo-se às vantagens do método tyleriano, Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 94) asseveram que esse, além de focar uma nova concepção de avaliação, centrada não mais no estudante, e sim, preocupado em descobrir o mérito de um programa, levavam em conta também o conhecimento e as intenções desse programa, suas metas, seus objetivos de comportamento e os procedimentos necessários para o alcance de êxitos.

Dentre outras vantagens, citam também o fato de Tyler ver a avaliação como um processo recorrente. Isto é, a avaliação deveria proporcionar um programa próprio com informações úteis, que pudessem permitir a reformulação ou a redefinição dos objetivos. Além disso, a estratégia de Tyler também permite ao avaliador examinar os dados mais relevantes do processo, mediante o qual se desenvolve o programa.

Quanto à utilidade do método tyleriano, Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 95) ressaltam que Tyler também acreditava que a avaliação era útil, tanto para a direção de uma escola (o uso com propósitos administrativos), quanto para as discussões positivas que se podem produzir, posteriormente, ou seja, as informações procedidas de um processo avaliativo podem produzir bons efeitos e aperfeiçoamento de todos os segmentos da escola.

Goldberg e Sousa C. (1982, p. 5), também referindo-se à utilidade do método de Tyler, concordam com os autores citados, quando afirmam que: “A avaliação educacional é importante e necessária, tanto para ajudar o professor, quanto para dar ao público uma noção melhor do rendimento educacional”.

A figura 03 evidencia algumas descrições⁵ sucintas sobre o método de Tyler.

⁵ As informações contidas nessa imagem foram retiradas de um quadro com descrições breves sobre os métodos de avaliação de programas educacionais de Goldberg e Sousa C. (1982, p. 34) Destacamos desse quadro, os itens referentes ao método de Tyler, considerando oportunas as informações que ele evidencia. No entanto, as autoras advertem de que descrições breves pecam, às vezes, por excesso de simplificação.

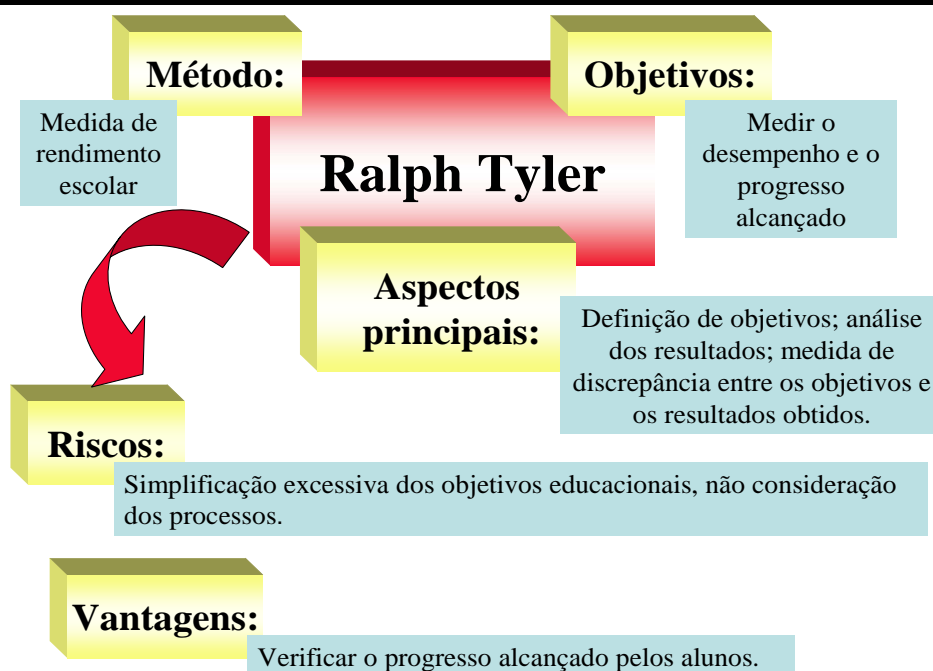


Figura 03 – Síntese da teoria de Ralph Tyler

Completando as informações do quadro 01, Goldberg e Sousa (1982, p. 35) pontuam alguns procedimentos necessários a um processo avaliativo, nos moldes de Tyler:

- **1º passo:** como a finalidade do processo avaliativo é verificar o quanto os objetivos estão sendo atingidos, é preciso dispor de procedimentos avaliativos capazes de fornecerem evidências sobre cada um dos tipos de comportamentos abarcados pelos principais objetivos educacionais.
- **2º passo:** identificar situações que dêem ao aluno a oportunidade de demonstrar o comportamento implícito nos objetivos educacionais, isto é, encontrar situações que, não só permitam a expressão do comportamento, mas também encorajem a manifestação desses comportamentos.
- **3º passo:** planejar um meio de registrar o comportamento do aluno nessa situação-teste. No caso de uma prova escrita, o próprio aluno registra o seu desempenho.
- **4º passo:** consiste em decidir que unidades serão usadas para sintetizar, ou julgar os registros de comportamento obtido, ponderando que esse método de avaliar comportamento deve levar em conta, as aplicações do próprio objetivo.

▪ **5º passo:** consiste na determinação do grau de objetividade dos métodos de medidas ou de síntese. Se os escores variarem muito, fica claro que se trata de uma avaliação subjetiva e, portanto, ela terá que desenvolver sua objetividade, para que possa constituir-se num meio mais satisfatório de julgar o comportamento humano.

Vianna (1997, p. 52) assim se posiciona, quanto às possíveis limitações do método tyleriano:

O modelo de avaliação por objetivos, mesmo na apreciação de seus opositores, é racional, e suas críticas se concentram não exatamente na tecnologia da avaliação, mas no posicionamento de Tyler e seus seguidores em relação à natureza do conhecimento e nas formas de sua aquisição. [...] o confronto estaria na limitação do modelo para a reformulação das experiências curriculares e, especialmente, quanto aos objetivos que seriam colocados [...] de uma forma por demais trivial. Alguns teóricos opositores, por outro lado, [...] preocupados com problemas ligados à arte e ao seu processo de criação, envolvendo a complexa questão da criatividade, colocaram em dúvida a possibilidade de aplicar a avaliação por objetivos a todo e qualquer tipo de conhecimento, via a especificação dos resultados esperados, tendo em vista a imprevisibilidade da criação artística.

Saul (1985, p. 27), também tece algumas reflexões acerca das limitações do método de Tyler, afirmando que:

A noção de avaliação como sinônimo de medida é valorizada, principalmente, pelas suas características de objetividade, fidedignidade e possibilidade de manipulação matemática dos dados, recebeu sérias críticas. (...) Essas críticas fundavam-se em função de serem essas noções um tanto quanto simplistas, inflexíveis e limitadas, levando ao risco de relegar ao plano secundário aspectos importantes do processo ensino-aprendizagem.

A preocupação da avaliação da aprendizagem, entendida também como medida, constitui a vertente mais antiga da história da avaliação educacional. Na década de trinta, com o surgimento da teoria de Tyler, podemos afirmar, que a idéia de mensuração, por meio de testes padronizados, foi, significativamente, ampliada. Passou-se a incluir outros instrumentos nos estudos de avaliação do desempenho dos alunos. Dentre os estudos desenvolvidos, podemos incluir os procedimentos avaliativos de Tyler, pontuados por Saul (1985, p. 24) tais como: “testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento (*check lists*) e outras”.

Podemos, diante de tais estudos, ressaltar que o enfoque avaliativo de Tyler, calcado em pressupostos positivistas, caracterizado e conhecido como “avaliação por objetivos”, utiliza medidas numa perspectiva longitudinal, para colher evidências sobre o rendimento dos alunos. A esse respeito Saul (1985, p. 25) afirma que:

A avaliação da aprendizagem está, na proposta de Tyler, integrada em seu modelo para elaboração de currículo que assume, essencialmente, um caráter de controle do planejamento, analogicamente ao que ocorre no processo de produção industrial.

2.2. Cronbach – a avaliação e sua prática.

O grande interesse dos estudos de Cronbach residiu, principalmente, em aspectos da avaliação de programas de ciências sociais.

Segundo Vianna (1997, p. 49): “O trabalho de Cronbach - *Course Improvement through Evaluation* (1963) – apresenta uma posição crítica face ao modelo objetivo de Tyler”. Isso é percebido quando ele mostra que a avaliação não pode ficar presa a simples aspectos rotineiros e ritualísticos da mensuração.

A concepção de avaliação, para Cronbach, tinha como finalidade não apenas realizar um julgamento final, o que para ele seria limitá-la em seus objetivos, mas oferecer meios que possibilitassem o aprimoramento dos currículos. Como se pode constatar, nas palavras de Vianna (1997, p. 49):

Cronbach (1963), com sua perspicácia habitual, soube imediatamente compreender o caráter multidimensional dos resultados da aprendizagem e, a esse respeito, demonstra claramente que essa situação não pode ser constatada em um único score composto, agregando diferentes elementos. Assim, uma avaliação conseqüente exige uma descrição dos currículos ou programas educacionais que possam ser identificados os elementos que devem sofrer a intervenção dos especialistas, no processo de aprimoramento das atividades educacionais.

As idéias de Cronbach, enfocadas no célebre artigo – *Course improvement through evaluation* (1963), tiveram ampla ressonância e contribuíram, em grande parte, para o surgimento de outros trabalhos na área da avaliação educacional. Segundo Vianna (1997, p. 60), esse artigo enfoca a discussão de quatro importantes aspectos: “1- a associação entre avaliação e o processo de tomada de decisão; 2- os diferentes papéis

da avaliação educacional; 3- o desempenho do estudante como critério de avaliação do curso; e 4- algumas técnicas de medida à disposição do avaliador educacional.”

A seguir, apresentaremos alguns pontos relevantes das idéias centrais, abordadas nesse artigo de Cronbach (1963), tomando como referência Vianna (1997, p. 61-68):

- **Relação entre os especialistas em currículo e o avaliador:** muitas vezes o entendimento entre especialistas em currículo e elementos da área de avaliação não ocorre como deveria ser. Pode acontecer de o especialista não ter uma idéia clara das intenções e do tipo de colaboração que o avaliador possa oferecer. Por outro lado, também pode ocorrer de as técnicas e concepções teóricas da avaliação não se acordarem com os problemas do currículo.

- **Avaliação e seus diferentes entendimentos:** a avaliação, segundo Cronbach, “deve ser entendida como uma atividade diversificada, que exige a tomada de vários tipos de decisões e o uso de grande número de diferentes informações” (VIANNA 1997, p. 62). Assim, ela pode ser definida, no seu sentido amplo, como um processo que tem por finalidade coletar informações e delas usar de modo que possibilitem decisões a respeito de um programa educacional.

- **Decisões possíveis em decorrência da avaliação:** a) evidenciar se houve, ou não, eficiência dos métodos de ensino e do material instrucional, utilizado no desenvolvimento de um programa; b) identificar as dificuldades dos alunos para possibilitar o planejamento da instrução e permitir simultaneamente com que eles conheçam seus progressos e suas deficiências; c) avaliar a eficácia do ensino e do corpo docente.

- **Avaliação no aprimoramento e na revisão de cursos:** o principal objetivo de uma avaliação, ao propor o aprimoramento de um curso, é averiguar que efeitos ou mudanças esse curso produz no estudante. A questão não é apontar, apenas, a sua eficiência ou não, mas identificar os aspectos que necessitam ser revisados.

▪ **Avaliação e comparação de cursos:** a comparação de resultados de avaliações de cursos deve ser cautelosa para não se constituir em objetivo principal da própria avaliação. Assim, evitar-se tomada de decisões errôneas, pois a comparação pode oferecer resultados equívocos.

▪ **Procedimento de medida em avaliação educacional:** o instrumento usado em uma decisão administrativa deverá ser compreensível e possuir todas as características psicométricas desejáveis, devendo o mesmo ocorrer também para decisões individuais.

▪ **Avaliação de cursos e opiniões de especialistas:** a avaliação de um curso não se constitui de um único instrumento, mas de diferentes formas de analisar o desempenho de um estudante. A avaliação pode ser feita por meio de levantamento de opiniões, relatórios de professores (observação de comportamento), observações sistemáticas, medidas ou estudos do processo, medida de proficiência, medidas de atitude e estudos longitudinais (*follow-up*). Assim, pode considerar-se legítimo o levantamento de opinião de especialistas sobre um determinado curso, apesar da possibilidade de ocorrência de alguns problemas; por exemplo, influências preconceituosas.

▪ **O uso da observação em avaliação educacional:** de modo geral, temos dois tipos de observação em avaliação educacional. O primeiro, a observação do professor, que, mesmo não sendo de natureza sistemática, constitui-se de grande importância. O segundo, a observação sistemática, de natureza imparcial, que apresenta diferentes aspectos com maior profundidade. No entanto, pode apresentar alguns problemas referentes a custos e morosidade do processo.

▪ **O emprego do item *sampling*:** é o uso da amostragem de itens, isto é, itens diferentes para alunos diferentes. Vianna (1997, p. 67) aponta algumas vantagens sobre o emprego do item *sampling*: “possibilita fragmentar um número elevado de itens e aplicar cada um dos novos conjuntos de forma aleatória a uma amostra aleatória de estudantes, com estimativas bastantes aceitáveis da média do teste completo”.

▪ **A importância da análise dos itens:** Cronbach (1963), “destaca o fato de considerar mais importantes os dados relativos a um item do que os escores do teste”. (VIANNA, 1997, p. 67). Explica ainda que o escore global pode dar confiabilidade ou não em relação a um determinado currículo, mas pouco informa como aprimorá-lo.

▪ **Problemática dos instrumentos de medida na avaliação de currículos:** um outro aspecto também importante em avaliação do currículo, apontado por Cronbach (1963), refere-se à ajustagem do instrumento de medida ao currículo. De acordo com Vianna (1997, p. 67) essa questão não deve ser motivo de preocupação para o avaliador e acrescenta ainda:

Se há um interesse em saber se o currículo alcança seus objetivos, impõe-se o ajustamento do teste ao currículo, mas se a intenção é a de verificar até que ponto o currículo atende a interesses mais amplos, o ajustamento não é necessário, tendo em vista o desejo de que sejam verificados todos os objetivos possíveis.

▪ **O emprego de testes na medida de processos complexos:** Cronbach (1963) alerta que classificar itens de acordo com as categorias da Taxonomia (Bloom) é difícil e, às vezes, impossível. A respeito disso, Vianna (1997, p. 68) afirma: “Se uma resposta traduz conhecimento ou raciocínio depende de como o aluno foi ensinado e não apenas da questão apresentada”. Acrescenta ainda que, para Cronbach, não é relevante para avaliação de um curso aplicar um teste, somente para verificar se o aluno “sabe” ou “não sabe” um determinado conteúdo. O importante seria medir o conhecimento em termos de profundidade, relacionando à capacidade de aplicá-lo a novas situações.

▪ **A especificidade dos itens e a questão da transparência de aprendizagem:** na maior parte das vezes, a especificidade dos itens concentra-se no uso de uma terminologia própria do curso. Isso faz com que as compreensões dos itens aconteçam apenas para quem tem oportunidade de acompanhar a avaliação. Sobre isso, Vianna (1997, p. 68) assim se pronuncia:

Ainda que o conhecimento dessa terminologia seja importante, para fins de avaliação, entretanto, é mais significativa a medida de compreensão, de relação e de outras variáveis do curso, que, em princípio, poderiam ser verificadas, também, em quem não foi diretamente submetido ao curso em questão.

▪ **O uso de medidas de atitude e os estudos de *follow-up* na avaliação de cursos:** aqui, Cronbach aborda os diferentes modos de avaliar um curso, bem como as medidas de atitude e os estudos *follow-up*, chamados também, estudos longitudinais. Quanto à formação de atitudes, a mensuração para esse fim pode ser feita por meio de entrevistas, questionários e outras técnicas semelhantes. Vianna (1997, p. 69) comenta que a formação de atitudes tem-se constituído numa preocupação constante de todos os organizadores de currículos; acrescenta ainda que: “a expectativa é a de que cada atividade relacionada à aprendizagem contribua para o desenvolvimento de atitudes além da área curricular específica”. Quanto aos estudos *follow-up*, Cronbach acredita que, na maioria das vezes, esses estudos se mostram de pouca valia para aprimoramento de cursos; isso, em razão do distanciamento que ocorre da fase inicial da avaliação. Além disso, o *follow-up* avalia os efeitos de um curso como um todo, não sendo possível observar desvios da situação real e nem diferenças na eficiência das várias partes do curso.

As idéias apresentadas por Cronbach (1963) no seu ensaio foram relevantes para o campo da avaliação educacional e, por que não dizer, concordando com Vianna (1997, p. 69), provocativas. Esse autor não só comunga com os apontamentos de Cronbach, como afirma:

[...] acreditamos que as mensurações são importantes em avaliação educacional, mas não se deve ficar limitado ao escore pelo escore, ou apenas para fins de comparação de posições. O importante, no caso, é que saibamos usar esses escores para uma descrição bastante ampla dos resultados obtidos; por outro lado, é preciso, igualmente, que esses escores sejam indicativos das mudanças ocorridas e possibilitem identificar pontos críticos do currículo, do curso, do programa que precisam ser alterados ou submetidos a uma rígida revisão. (VIANNA 1997, p. 70)

Stufflebean e Shinkfield (1987, p. 140) também tecem considerações importantes sobre as idéias de Cronbach: segundo esses autores, para Cronbach um planejamento de avaliação, para ser útil, deveria propor e aumentar os benefícios sociais

da avaliação. Para tal, deve ter como princípio as “atividades científicas”. Se as observações apresentadas não são realistas ou a interpretação não se baseia em um bom raciocínio, a avaliação não terá muito valor. Mas, por outro lado, um estudo tecnicamente admirável pode não ter bons resultados se o avaliador não atender aos indivíduos politicamente mais relevantes como os clientes, os burocratas e os cidadãos interessados.

Quanto às etapas de uma avaliação, Cronbach, afirma que, desde o princípio do planejamento, é essencial uma “excelente informação”. E, para tal, essa informação deve ser:

- **Óbvia**⁶, porque deve ser compreendida por todos aqueles que a utilizem;
- **Oportuna**, porque deve chegar-lhes quando dela necessitem;
- **Exata**, porque os diversos observadores que utilizam o mesmo procedimento devem contemplá-lo da mesma forma;
- **Válida**, porque deve incluir os conceitos e as valorizações estreitamente relacionadas com a realidade;
- **Ampla**, porque deve propor as principais alternativas políticas que têm mais probabilidades de alcançar as metas de organização ou propor outras novas.⁷

(STUFFEBEAN E SHINKFIELD, 1987, p. 141)

Portanto, se o que comunica a respeito do processo avaliativo é o resultado mais importante, então, perguntas, como as que se seguem, devem ser respondidas ao final da avaliação. Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 141) destacam que:

- Todas as mensagens das seções de audiência são compreendidas e interessadas?
- Há compatibilidade entre as mensagens?
- As perguntas que eles consideravam mais importantes foram respondidas?
- Alterou respostas e idéias pré-concebidas?
- Enriqueceu e elevou o diálogo sobre tomadas de decisão como consequência da avaliação?

⁶ Grifo nosso.

⁷ Confira texto original:

- **clara**, porque debe ser comprendida por todos aquellos que la utilicen;
- **oportuna**, porque debe llegarles cuando la necesiten;
- **exacta**, porque los diversos observadores que utilicen el mismo procedimiento deben contemplarlo de la misma manera;
- **válida**, porque debe incluir los conceptos y las valoraciones estrechamente relacionados con la realidad;
- **amplia**, porque debe proponer las principales alternativas políticas que tienen más probabilidades de alcanzar las metas de la organización o proponer nuevas metas.

De acordo com o autor, se as comunicações respondem de forma positiva a todas essas perguntas, o plano e os procedimentos avaliativos podem ser considerados bons. Da mesma forma, uma avaliação é mais útil quando proporciona um grande número de sugestões para solucionar futuros problemas e evidenciar significados.

Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 142), ao se referirem aos enfoques avaliativos, apontam que Cronbach acredita não haver impossibilidades de conciliação entre os partidários do enfoque científico e os entusiastas ou holísticos, uma vez que, para esse autor, todo trabalho avaliativo se converte em um programa de estudo único, com possibilidades do emprego de vários investigadores. Insiste, ainda, que o avaliador pode escolher qualquer plano, desde o estudo artificial, totalmente controlado e reproduzido, até o estudo naturalista mais livre e oportunista.

Para Cronbach, uma avaliação é útil quando os membros da comunidade avaliada tomam decisões e compreendem os resultados e os consideram razoáveis. E o avaliador, é aquele que desempenha um papel parecido com o do jornalista, que investiga assuntos interessantes para o público, e julga o que merece a atenção pública e o apresenta de uma forma atraente. (STUFFLEBEAM E SHINKFIELD, 1987, p. 157).

Vianna (1997, p. 73), a esse respeito, também se posiciona afirmando que:

O valor de um avaliador não está apenas em levantar questões, mas em dar respostas aos problemas, comunicando-as de uma forma eficiente: de modo claro, rapidamente, com fidedignidade e validade, oferecendo informações alternativas que satisfaçam as várias audiências. Tudo isso para a mensagem do avaliador seja compreendida, mereça credibilidade, ofereça respostas significativas, altere prováveis posições preconcebidas e estabeleça um diálogo enriquecedor e conseqüente e, finalmente, permita decisões adequadas.

Sendo assim, o avaliador deve-se esforçar ao máximo para que os resultados da avaliação esclareçam as controvérsias, minimizem as dúvidas sobre falsos pressupostos e, conseqüentemente, possibilitem ações que possam favorecer a instituição avaliada.

Vianna (1997, p. 79) conclui, afirmando que, ao final, Cronbach (1982) “mostra-se otimista quanto à importância da avaliação, na medida em que a sociedade passa a utilizar suas informações para iluminar suas linhas de ação”.

A figura 04, parte de um trabalho maior, apresentado por Goldberg e Sousa (1982, p. 34), sobre os métodos de avaliação de programas educacionais, e evidencia informações sucintas sobre o método de avaliação de Cronbach.

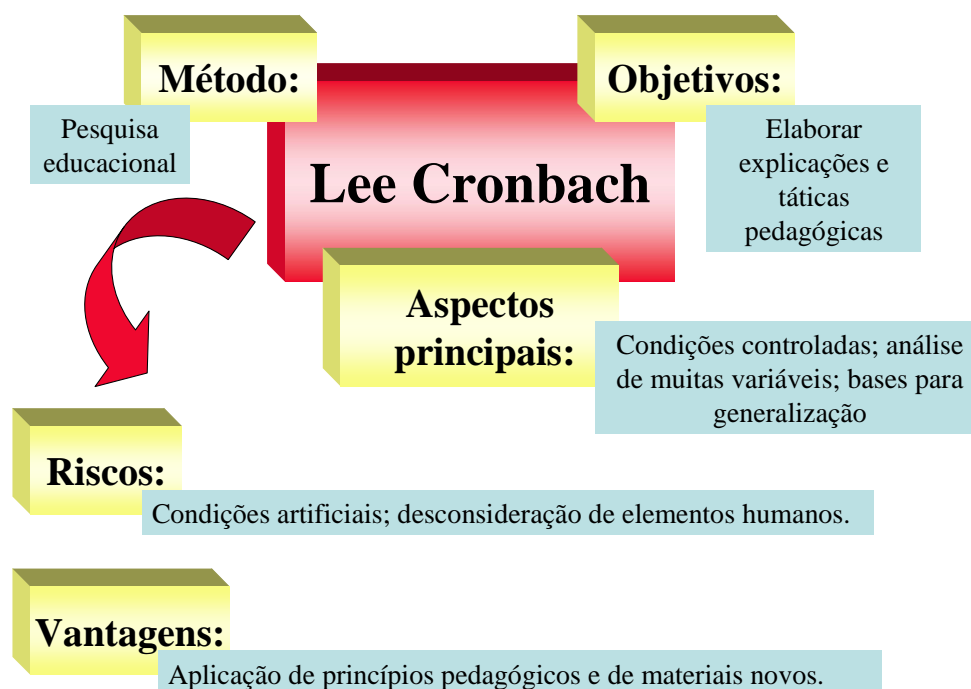


Figura 04.- Síntese da Teoria de Cronbach

2.3. Michael Scriven – um método de avaliação voltado para o mérito.

Michael Scriven, filósofo científico, contribuiu vastamente para o desenvolvimento da profissão avaliativa⁸. Criticou duramente tanto as clássicas como as mais recentes conceituações de avaliação. Lê-se, em Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 341), que Scriven “ desenvolveu sua concepção de avaliação sobre uma postura filosófica básica e tem desenvolvido conceitos e métodos para ajudar a articular e aplicar seus conceitos”.⁹

Goldberg e Sousa C. (1982, p. 6), referindo-se ao conceito de avaliação para Scriven, apontam que: “a avaliação é a determinação sistemática e objetiva do mérito ou valor de alguma coisa”. Acrescem, ainda, que a abordagem de avaliação mais adequada à prática educacional, segundo Scriven, implica:

⁸ Termo usado por Scriven, uma vez que se posiciona a favor de uma profissionalização do avaliador. Para ele a avaliação exige pessoas altamente capacitadas para emitirem juízos de valor. (VIANNA, 1997, p. 93).

⁹ Confira texto original: “desarrolló su concepción de la evaluación sobre una postura filosófica básica y ha desarrollado conceptos y métodos para ayudar a articular y aplicar sus conceptos”.

-
- o confronto constante do item a ser avaliado em seus concorrentes críticos.
 - a análise crítica das dimensões características da diferença de desempenho entre eles, tendo como referência as necessidades da população-alvo antes que os objetivos do produtor.

Vianna (1997, p. 82) assinala que Scriven, por ocasião da publicação do seu ensaio *Methodology of Evaluation* (1967), desenvolveu idéias fundamentais para a compreensão da lógica da avaliação educacional: “(...) sua grande contribuição consistiu em estabelecer que a avaliação desempenha muitos papéis (**roles**), mas possui um único objetivo: determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado”. Sendo assim: “o **objetivo** consistiria em oferecer uma resposta satisfatória aos problemas propostos pelas questões a serem avaliadas; os **papéis** referir-se-iam às maneiras como estas respostas estão sendo usadas”. Acresce ainda que, de forma conceitual, há diferença entre objetivo e papéis, tendo em vista que o primeiro está intimamente ligado à questão de valor ou mérito.

Ainda com referência ao ensaio *Methodology of Evaluation* citado, podemos afirmar, ancorados em Vianna (1997, p. 82), que essa obra, rica em idéias, compõe hoje grande parte do cenário da avaliação e do universo pessoal de cada avaliador. Isso porque, ao diferenciar os papéis formativo e somativo da avaliação, Scriven apresentou dois conceitos que influenciaram, sobremaneira, o futuro e a prática da avaliação. Conforme Vianna (1997, p. 83):

Scriven mostrou que a avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de programa, projetos e produtos educacionais, com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação. (...) A avaliação somativa, conduzida ao final de um programa de avaliação, possibilita, ao seu futuro usuário, elementos para julgar a sua importância, o seu valor, o seu mérito. (...) A conclusão é de que a avaliação somativa torna-se indispensável para usuários em potencial de qualquer currículo, programa ou material.

De acordo com Vianna, os dois tipos de avaliação, formativa e somativa, são importantes e fundamentais no desenvolvimento de um programa. Para esse autor, a avaliação formativa relaciona-se com a decisão de desenvolver o programa, modificando-o ou revisando-o. Já, na avaliação somativa, decide-se pela permanência, ou não, do programa.

Em outras palavras Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 345) afirmam:

A avaliação formativa é uma parte integrante do processo de desenvolvimento. Proporciona informação contínua para ajudar a planificar e logo produzir algum objetivo. Na elaboração de currículos solucionam-se certos problemas acerca da validade do conteúdo, o nível do vocabulário, a utilidade, a propriedade dos meios, a durabilidade dos materiais, a eficiência, a escolha da equipe e outras questões. Em geral a avaliação formativa se realiza para ajudar a equipe a aperfeiçoar qualquer coisa que esteja operando ou desenvolvendo. Em sua função somativa a avaliação pode servir para ajudar aos administradores a decidirem se todo o currículo finalizado em sua primeira forma, mediante a utilização do processo avaliativo representa um avanço sobre as outras alternativas disponíveis o suficiente para justificar os gastos de sua adoção por parte de um sistema escolar.¹⁰

Os autores acrescentam, ainda, que a avaliação somativa deve ser realizada por um avaliador externo, para que possa aumentar sua objetividade e tornar públicos seus resultados.

Abordam também esse tema Goldberg e Sousa C.(1982, p. 30): “a distinção mais importante estabelecida por Scriven é a que separa os estudos avaliativos realizados no decurso da elaboração de um programa, dos que são feitos quando o programa está pronto”.

Acrescem a essa questão o fato de ser difícil a nítida distinção entre avaliação formativa e somativa, uma vez que todo programa a ser criado aumenta, dia a dia, o número de componentes. Torna-se complicado distinguir entre avaliação somativa de um componente concluído e a avaliação formativa de uma parte do programa.

Lê-se em Goldberg e Sousa C. (1982, p. 30):

A discriminação mais válida diz respeito aos usuários dos resultados da avaliação. Já tive ocasião de afirmar que a cozinheira que experimenta a comida faz avaliação formativa, enquanto o convidado que a experimenta faz uma avaliação somativa. A questão central é, então, *porque* e não *quando*.

¹⁰ Confira texto original: La evaluación formativa es una parte integrante del proceso de desarrollo. Proporciona información continua para ayudar a planificar y luego producir algún objeto. En la elaboración de currículos soluciona ciertos problemas acerca de la validez del contenido, el nivel del vocabulario, la utilidad, la propiedad de los medios, la durabilidad de los materiales, la eficiencia, la elección del personal y otras cuestiones. En general, la evaluación formativa se realiza para ayudar al personal a perfeccionar cualquier cosa que esté operando o desarrollando. En su función sumativa, la evaluación “puede servir para ayudar a los administradores a decidir si todo el currículo ya finalizado, pulido mediante la utilización del proceso evaluativo en su primera forma (formativa), representa un avance sobre las otras alternativas disponibles lo suficientemente significativo como para justificar los gastos de su adopción por parte de un sistema escolar.

Assim, é correto assinalar que, para Scriven, a informação coletada numa avaliação deve servir tanto para prosseguir na preparação e corrigir as imperfeições como, nas palavras de Goldberg e Sousa (1982, p. 30): “para saborear e consumir. Os dois caminhos levam a uma tomada de decisão, mas as decisões não são as mesmas”.

Scriven, ao contrário de Cronbach, defendeu e justificou a necessidade da realização de avaliações comparativas. Acreditava que esse tipo de avaliação traria uma contribuição maior de informações, permitindo, assim, tomar decisões mais acertadas e estabelecer juízos de valor de forma mais segura (VIANNA 1997, p. 91).

A figura seguinte, originada de um quadro de Goldberg e Sousa C. (1982, p. 34), apresenta a síntese das idéias de Scriven:



Figura 05 – Síntese da Teoria de Scriven

É possível observar, por meio dessa figura, que, nessa época, embora Scriven tenha sido o precursor da clássica distinção entre avaliação formativa e avaliação

somativa, ainda persistia uma forte tendência tecnicista no campo da avaliação educacional.

A questão da avaliação, independente de objetivos (*goal-free*), conforme apontam informações do quadro apresentado, evidencia que Scriven acreditava que os próprios objetivos precisavam passar pelo crivo da análise e ser avaliados.

Scriven (1973) mostra que muitos objetivos possuem uma alta dose de retórica e em muitos casos se distanciam da realidade dos objetivos definidos em programa, por exemplo, ou, o que é pior, adulteram completamente suas reais finalidades (VIANNA, 1997, p. 86).

Nesse sentido, a avaliação *goal-free*, para Scriven, apresenta como principal função aumentar a objetividade das avaliações. Vianna (1997, p. 86) elucida que:

O avaliador, diante de uma avaliação orientada por objetivos, tem um conjunto de objetivos que foram na verdade definidos pelo coordenador do desenvolvimento do projeto, o que limita a sua percepção do problema, impedindo-o de verificar os resultados diretamente relacionados aos objetivos que foram anteriormente determinados.

No entanto, a avaliação por objetivos e a avaliação *goal-free* se complementam, não são mutuamente excludentes. “O avaliador *goal-free* vai determinar até que ponto os objetivos pretendidos pelos criadores dos programas estão sendo realmente alcançados, o que constitui uma tarefa especialmente destinada ao avaliador externo” (VIANNA, 1997, p. 87).

Em síntese, podemos dizer que, para Scriven, a avaliação é a determinação sistemática e objetiva do mérito ou do valor de alguma coisa. A ênfase está no aspecto comparativo da avaliação, uma vez que avaliar só tem sentido se evidenciar quão bem, ou quão mal se saiu o objeto de análise.

Foram muitas as contribuições de Scriven para o cenário da avaliação educacional. Apontamos, aqui, um breve resumo de suas contribuições, o que já nos foi possível reconhecer ao longo desta pesquisa, a influência na prática avaliativa e principalmente para o estudo em questão - o *Portfolio* como um instrumento da avaliação escolar.

2.4. Daniel L. Stufflebeam – avaliação para tomada de decisão.

A idéia central do pensamento de Stufflebeam concentra-se num modelo que direciona a avaliação com o objetivo de permitir tomada de decisão. Para esse autor, era preciso primeiramente identificar as necessidades educacionais e, só depois, elaborar os programas de avaliação.

Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 209) afirmam que:

Não podemos melhorar nossos programas ao menos que saibamos quais são seus pontos fracos e fortes e ao menos que disponhamos de melhores meios. Não podemos estar seguros de que nossas metas são válidas sem que ao menos pudemos compará-las com as necessidades da equipe a qual pretendemos servir. Não podemos realizar uma planificação efetiva se não conhecemos bem as opções e seus méritos relativos. E não podemos convencer aos nossos clientes de que fizemos um bom trabalho e que merece um apoio econômico continuado.¹¹

Nesse sentido, os autores acrescentam que, por essas razões, os trabalhos no serviço público devem ser submetidos a uma avaliação competente, em que pode ser permitido não só diferenciar o “bem” e o “mal”, como também, caminhar para um aperfeiçoamento necessário, alcançando, assim, uma maior compreensão de sua especificidade e, conseqüentemente, sendo mais responsáveis com seus patrocinadores e clientes.

Goldberg e Sousa C. (1982, p. 6) mostram que uma avaliação nos moldes de Stufflebeam deve servir não só para comprovar o valor dos programas, mas principalmente para melhorá-los.

Stufflebeam responde a seis questões, que ele acredita revelar o que pensam as pessoas e quais suas concepções sobre a avaliação. (GOLDBERG E SOUSA 1982, p. 6)

¹¹ Confira texto original: No podemos mejorar nuestros programas a menos que sepamos cuáles son sus puntos débiles y fuertes y a menos de que dispongamos de mejores medios. No podemos estar seguros de que nuestras metas son válidas a menos que podemos compará-las con las necesidades de la gente a la que pretendemos servir. No podemos realizar una planificación efectiva si no conocemos bien las opciones y sus méritos relativos. Y no podemos convencer a nuestros clientes de que hemos hecho un buen trabajo que merece un apoyo económico continuado (...)

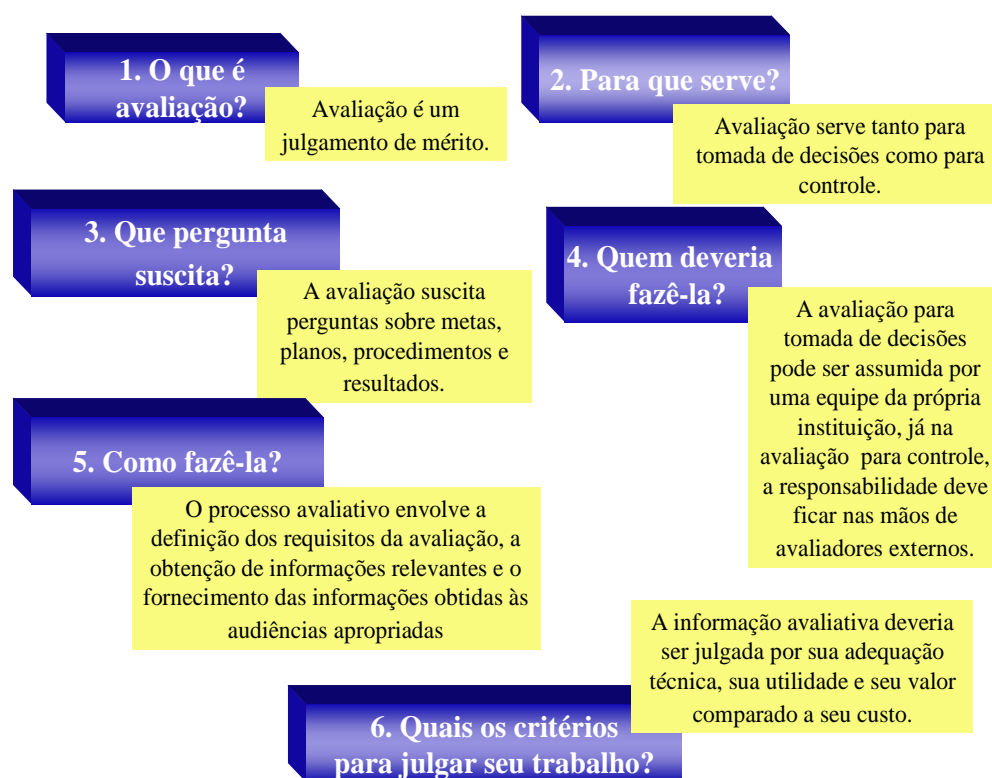


Figura 06 – Síntese sobre avaliação na perspectiva de Stufflebeam

Consoante as respostas de Stufflebeam, às questões apontadas, podemos entender que avaliação, para esse autor, constitui-se principalmente num processo para descrever, obter e proporcionar informações úteis para julgar e tomar decisões.

Nesse sentido, Vianna (1997, p. 100) aponta três elementos relevantes para compreensão do modelo proposto por Stufflebeam (1971):

1. avaliação é um processo sistemático, contínuo;
2. o processo de avaliação pressupõe três momentos de maior importância;
3. esboçar as questões a serem respondidas;
4. obter informações que sejam relevantes para responder às questões propostas;
5. proporcionar aos responsáveis pela tomada de decisões todas as informações necessárias;
6. a avaliação serve para tomada de decisões.

Conforme assevera Vianna (1997, p. 99-107), Stufflebeam e outros, ao conceberem o modelo de avaliação que ficou conhecido como CIPP - contexto, *input* (insumo), processo e produto, “deram-lhe um caráter analítico e racional”. Tal modelo

compreendia diversos momentos e para cada um deles havia uma forma específica de avaliação. Vejamos:

1. Planejamento das decisões - Avaliação de Contexto:

- tem como objetivo estabelecer necessidades, especificar população/amostra de indivíduos e estabelecer os objetivos que devem concretizar as necessidades;
- serve a planejamento das decisões;
- proporciona elementos que servirão para justificar um determinado programa;
- possibilita, ainda, analisar o inter-relacionamento das várias partes do programa, além de contribuir para decisões relacionadas ao meio.

2. Estruturação das decisões - Avaliação dos Insumos (*input*):

- procura estabelecer como usar os recursos para alcançar os objetivos definidos pelo programa. Oferece, enfim, todos os elementos necessários à concretização dos objetivos.

3. Implementação das decisões - Avaliação do processo:

- destina-se à implementação de decisões;
- realimenta, periódica e continuamente, os responsáveis pelo programa, em todas as fases do desenvolvimento do projeto;
- objetiva detectar deficiências de planejamento ou implementação e monitorar vários aspectos do projeto, a fim de identificar e corrigir problemas;
- possibilita o registro de informações úteis para análises posteriores do programa em desenvolvimento ou de futuros programas, além de permitir o aprimoramento do programa de avaliação.

4. Reciclagem das decisões - Avaliação do produto.

- determina discrepâncias entre o pretendido e o real e analisa os fatores dessa diferença.

Conforme o modelo de avaliação de Stufflebeam, a avaliação, para tomada de decisão, somente ocorre se:

-
- a) servir para uma decisão;
 - b) implicar escolha entre alternativas;
 - c) for usada para atribuir recursos para um próximo intervalo de tempo entre uma e outra decisão.

Acrescenta ainda que “não é só um método ou uma técnica para tomar decisões, é mais uma perspectiva para organizar e enfocar conceitos da avaliação em relação a uma futura decisão”. (VIANNA, 1997, p. 118).

Stufflebeam aponta uma diferença entre avaliação para tomada de decisão e avaliação relacionada à responsabilidade educacional: “A primeira é proativa, semelhante na sua conceituação e na sua prática, à avaliação formativa” A segunda: “é retroativa e tem um papel somativo” (VIANNA 1997, p. 108).

Quanto aos seus propósitos, uma avaliação, para Stufflebeam, de acordo com Vianna, realmente, não visa aprovar, mas sim melhorar a educação. E ressalta ainda:

Somente através de um processo que identifique suas necessidades, selecione as melhores estratégias, monitore as mudanças desejadas e meça o impacto dessas mudanças é possível evitar as distorções que podem invalidar todo um programa com vistas à promoção de mudanças na escola. (VIANNA, 1997, p. 108).

Vianna (1997, p. 109) ressalta que Stufflebeam aponta, em várias partes de seus escritos, uma preocupação com os problemas éticos envolvidos em uma avaliação e com a necessidade de um programa de pesquisa sobre as avaliações realizadas.

Mediante tal preocupação, Stufflebeam elaborou “Os Padrões para Avaliação¹²”, em que levou em consideração os atributos de uma avaliação: utilidade,, praticidade, propriedade e precisão. Esperava, assim, assegurar que uma avaliação satisfizesse as necessidades de informações práticas de determinados públicos.

Algumas contribuições do método de Stufflebeam para a educação podem ser verificadas, tais como: fornecimento de dados, durante a condução de um programa de avaliação para administradores e responsáveis tomarem decisões mais adequadas; incentivo às relações de “*feed-back*” (retro-informação); possibilidade de realização da avaliação em qualquer momento do programa.

¹² Confira: VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional e o Avaliador**. Tese de Doutorado. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1997, (p. 110-116).

Entretanto, constata-se também algumas limitações: pouca preocupação com valores; metodologia indefinida, tornando o processo de tomada de decisão obscuro; complexidade na utilização; alto custo financeiro; impossibilidade de algumas atividades serem percebidas como avaliativas; ruptura entre avaliação e planejamento.

Sinteticamente, assim podemos representar, por meio da figura 7¹³ o método de avaliação de Stufflebeam:

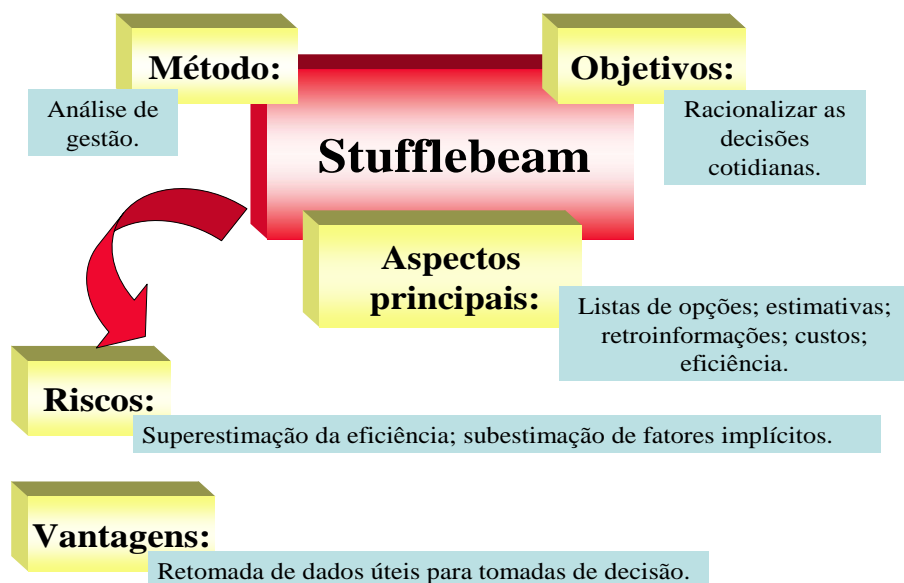


Figura 07 – Síntese da teoria de Stufflebeam

Assim podemos aduzir que as idéias de Stufflebeam atribuíram um papel importante à descrição do processo na avaliação, posto que afirmava ser preciso, em primeiro lugar, identificar as necessidades educacionais e, só depois, elaborar programas de avaliação centrados no processo educativo, para que fosse possível aperfeiçoar esse processo.

2.5. Robert E. Stake – avaliação responsiva.

Robert E. Stake, ao lado de Tyler, Cronbach, Scriven e Stufflebeam, é indiscutivelmente, uma das grandes figuras da educação norte-americana, no campo da avaliação educacional.

¹³ Dados da imagem fornecidos por Goldberg e Sousa (1982, p. 34)

Para Stake existem diferentes maneiras de avaliar um programa educacional e nenhuma é inteiramente satisfatória, pois os públicos interessados têm aspirações e valores diversos; não há um método único para avaliação de programas educacionais que convenha a todas as situações; a informação buscada nem sempre é a mesma; os avaliadores adotam estilos diferentes que são mais ou menos bem acolhidos pelos diversos públicos e há também diferença de utilidade, de acordo com os clientes (STUFFLEBEAM E SHINKFIELD, 1987, p. 236).

Stake, considerado, nos anos sessenta, um líder de uma nova escola de avaliação, propõe um método pluralista, flexível, interativo, holístico, subjetivo e orientado para o serviço. A esse respeito, Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 235) acrescentam que: “o juízo racional da avaliação é uma decisão que diz respeito à atenção que presta às normas de cada grupo de referências na hora de decidir se realiza alguma ação administrativa”.¹⁴

Goldberg e Sousa C. (1982, p. 46) abordam uma questão importante defendida por Stake: “Uma subjetividade necessária em pesquisa educacional”. Diante da constatação de que “a maioria dos pesquisadores educacionais está convicta de que a pesquisa no campo da educação deve ser tão objetiva e tão isenta de subjetividade quanto possível”, Stake se posiciona ao contrário, afirmando que “algumas pesquisas educacionais, particularmente a avaliação educacional, devem ser mais subjetivas”. Acresce a essa premissa a observação de que a avaliação de programas, como uma forma particular de pesquisa educacional, constitui-se em um campo aberto à subjetividade.

Quanto a isso, Goldberg e Sousa (1982, p.46) afirmam que a essência da avaliação está em determinar o valor de algo, talvez reconhecidas suas múltiplas dimensões axiológicas e as diferentes percepções de seu valor. Para essas autoras, não é possível realizar estudos avaliativos sem considerar -implícita ou explicitamente- como as pessoas valorizam os vários planos e produtos educacionais.

Sobre isso, Stake destaca que o estudo avaliativo objetivo, altamente controlado e prefixado, não costuma ser efetivo na predição dos resultados que serão obtidos sob condições mutáveis. Mas acredita que um estudo investigativo sobre as percepções íntimas de professores, alunos e outros elementos, que identifique questões

¹⁴ Confira texto original: : “El juicio racional de la evaluación es una decisión que dice cuánta atención hay que prestar a las normas de cada grupo de referencias a la hora de decidir si se emprende alguna acción administrativa” (STUFFLEBEAM E SHINKFIELD, 1987, p. 235):

nucleares, possa ser uma contribuição maior, tanto para os administradores, quanto para os envolvidos no programa, uma vez que busca uma sondagem -ancorada em valores- dos obstáculos e problemas inerentes às operações em curso (STUFFLEBEAM E SHINKFIELD, 1987, p. 238).

A subjetividade, para Stake, tem o seu significado na avaliação educacional. Segundo Vianna (1997, p. 11), aos poucos, no campo da avaliação educacional, vai se dando conta de que percepções e intuições podem produzir conhecimentos.

“Stake declara que prefere uma abordagem de avaliação que desempenhe um serviço e que seja útil a pessoas específicas” (VIANNA 1997, p. 27).

Buscamos em Goldberg e Sousa (1982, p. 6) uma afirmação de Stake (1973), extraída de uma gravação: “O Professor e o controle”, referindo-se à noção de avaliação:

Examinemos cuidadosamente a noção de avaliação. Para mim, é, sobretudo uma questão de dizer se algo é “bom” ou “ruim”, ou dizer quão “mau” é. Quando estamos avaliando, a fim de nos comunicarmos eficazmente com outras pessoas, temos que falar sobre o que é que estamos avaliando, o que pode exigir um grande número de palavras e umas poucas imagens. Podem ser necessárias muitas exposições para explicar as outras pessoas o que é que se está avaliando; pode ser necessário um bom número de julgamentos diversos sobre os aspectos “bons” e “maus”, julgamentos provenientes de várias pessoas, a fim de demonstrar que estamos falando com razoável confiança, de que encontramos uma resposta acerca do valor do programa.

O ensaio de Stake (1967) - *The Countenance of Educational Evaluation*¹⁵ representa um grande passo no direcionamento da questão da avaliação educacional, conforme afirma Vianna (1997, p. 128):

Stake terá um papel sobremodo relevante na teorização da avaliação; inicialmente, ressalta que o homem em geral, independentemente das suas qualificações, acredita na educação, mas valoriza a avaliação de diferentes maneiras. Os educadores, por seu lado, apresentam diferenças nos seus posicionamentos relativos à essência e ao valor dos programas educacionais, sendo poucos os que conseguem posições iguais em relação aos mesmos, tendo em vista a multiplicidade dos modelos de avaliação.

E foram essas idéias de Stake que deram origem à avaliação responsiva, favorecendo, posteriormente, o surgimento da avaliação naturalista.

¹⁵ Segundo esclarece Vianna (1997, p. 128), em nota de rodapé, a palavra **countenance** apresenta diferentes significados: semblante, rosto, proteção, apoio, favorecer. Porém alguns textos em língua vernácula traduzem o título do artigo como: “**O Semblante da Avaliação educacional**”.

Entendemos por avaliação responsiva aquela que ultrapassa a idéia de uma simples coleta de dados. Envolvendo aspectos humanos, políticos, socioculturais e contextuais, isto é, caracteriza-se pela busca de um enfoque mais abrangente de avaliação e fundamenta-se principalmente numa interação contínua com o avaliador ou professor.

Em outras palavras, Vianna (1997, p. 152-153) afirma que a avaliação responsiva é proposta por Stake (1983) como a que: melhor se adapta à realização de serviços específicos e que permite considerar aspectos controvertidos que precisam ser analisados; supera formalismos de comunicação e prefere um relacionamento mais natural com a clientela interessada; procura interagir informalmente e registrar as ações e relações dos que se acham envolvidos no processo da avaliação; compreende que é necessário saber ouvir, pois é, por meio de conversas, que o avaliador começa a identificar os problemas; assegura o máximo de fidedignidade na comunicação com os vários tipos de audiência, podendo, ao final, ser apresentado, ou não, um relatório em função do que foi estabelecido entre as partes.

Vianna (1997, p. 156-157) acresce, ainda, que uma avaliação é responsiva na medida em que seu desenvolvimento procura: concentrar-se, com especial ênfase, nas atividades do programa e não exclusivamente nas suas intenções; coletar o máximo possível de informações para atender aos reclamos da audiência a que se destina; apresentar diferentes perspectivas de valor para traduzir o sucesso ou fracasso do programa.

Quanto à avaliação naturalista, Vianna (1997, p.126) adverte-nos de que as expressões “pesquisa naturalista” e “avaliação naturalista” configuram-se em expressões bastante amplas para Stake:

(...) na avaliação/pesquisa naturalista, os sujeitos são observados na sua atividade habitual, em seu habitat usual e que as observações são apresentadas em uma linguagem não técnica, empregando palavras e conceitos com os quais os usuários (clientes) da avaliação estão familiarizados. Assim, o avaliador naturalista, na visão de Stake (1983b) deve observar, minimizando qualquer intervenção, e deve relatar, em linguagem coloquial, o que constatou sobre os sujeitos observados nos seus procedimentos usuais, nas suas atividades do dia-a-dia e no seu ambiente natural.

Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 238) elencam os aspectos principais atribuídos à concepção de Stake: as avaliações devem ajudar as audiências a observar e

melhorar o que estão fazendo; por isso, a avaliação de Stake, muitas vezes, é denominada de “avaliação centrada no cliente”; os avaliadores devem escrever os programas em relação tanto aos antecedentes e as operações como aos resultados; devem-se buscar os efeitos secundários e os êxitos acidentais; os avaliadores devem recopilar, analisar e refletir os julgamentos das pessoas envolvidas, evitando a prestação de conclusões finais resumidas; os experimentos e os testes regularizados são inadequados e insuficientes para satisfazer os propósitos de uma avaliação e devem ser substituídos ou completados com métodos subjetivos.

Essas concepções de Stake foram desenvolvidas na década de setenta e publicadas em um texto com o título de *Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation*. Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 238) afirmam que, nessa publicação, é possível perceber claramente o distanciamento entre as idéias de Stake e as concepções tylerianas, dirigidas para os objetivos.

A figura seguinte apresenta informações¹⁶ sucintas sobre o pensamento de Stake. Podemos inferir, mais uma vez, que avaliação, para esse autor, caracteriza-se principalmente pela busca de um enfoque mais abrangente. Ao utilizar a interação e a observação como método e compreensão de atividades e valores, como objetivos, ultrapassam essas informações a idéia de uma simples coleta de dados.

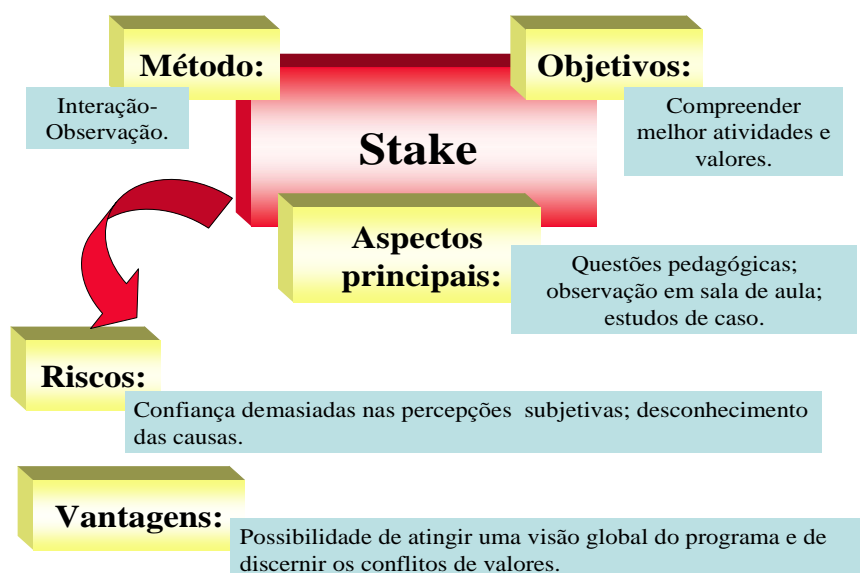


Figura 08 – Síntese da Teoria de Stake

¹⁶ Estas informações foram fornecidas por um quadro elaborado por Goldberg e Sousa C. (1982, p. 34)

Saul (1985, p. 37), ao investigar sobre modelos contemporâneos de avaliação de currículo, sintetiza os pontos principais da concepção de Stake:

- **Enfoque:** avaliação responsiva
- **Definição:** descrição de julgamento de um programa educacional, identificando os seus pontos fortes e fracos.
- **Objetivo:** responder aos questionamentos básicos de um programa, em particular àqueles oriundos das pessoas diretamente ligadas a ele. Considerar as “reações avaliativas” de diferentes grupos em relação ao programa.
- **Papel do avaliador:** a) Estruturar o estudo a partir de perguntas, negociação e seleção de alguns questionamentos sobre o programa. b) Coletar, processar e interpretar dados descritivos e de julgamento, fornecidos por vários grupos de pessoas.

A avaliação, para Stake, apresenta um lado formal e outro informal. O termo formal implica bases científicas objetivas e precisas, possibilitando informações imediatas para tomadas de decisões. Já a avaliação informal depende de observações casuais, objetivos implícitos, normas intuitivas e julgamento subjetivo.

Stake entende e explica a avaliação a partir de dois atos básicos: a) a **descrição**, momento em que o avaliador descreve as intenções, os planejamentos, as especificações de objetivos e os itens do programa; b) as **observações**, atividades que ocorrem no decorrer do programa.

Assim, os dados levantados pelo avaliador são de diferentes fontes e coletados de diferentes maneiras que, segundo Stake, devem ser agrupados em três conjuntos de informações: o primeiro é denominado **antecedentes**, são os interesses, os recursos e as experiências anteriores; o segundo momento são as **interações (transações)**, que se identificam pelas atividades realizadas para se alcançarem os objetivos e as interações entre educador e educando; o terceiro momento é o **resultado**, produto da aprendizagem, identificado como as habilidades, realizações, atitudes expectativas cumpridas e transferência de aprendizagem (VIANNA 1997, p. 131).

Stake merece destaque, por seu relevante trabalho, em propor modelos para a avaliação de programas de ensino. Proferiu inúmeras críticas ao excesso de preocupações psicométricas de alguns avaliadores em relação à fidedignidade dos

escores e ressaltou que seu objetivo não é dizer o que medir ou como medir, mas apresentar os elementos necessários para o desenvolvimento de um plano de avaliação.

Com essa breve retomada das idéias centrais do pensamento de Tyler, Cronbach, Scriven, Stufflebeam e Stake, percebemos a influência do discurso e dos métodos desses autores na construção histórica da avaliação, tanto em suas origens como nos desafios e problemas que hoje enfrentamos. Com certeza, suas obras de grande ressonância contribuíram significativamente para o avanço e desenvolvimento da avaliação educacional.

Neste estudo, em momento algum, tivemos a intenção de rotular ou caracterizar esse grupo como tecnicista, positivista ou algo do gênero. Buscamos, sim, colher informações de como vem sendo construída a trilha da avaliação educacional ao longo dos anos, e entender esse processo de evolução e suas influências no atual campo da avaliação escolar, para podermos, então, situar, nesse contexto, o “*Portfolio*” como instrumento de avaliação.

De acordo com Vianna (1997, p. 3), “a avaliação, no conjunto do pensamento pedagógico, não gera verdades incontestáveis, mas formula argumentos plausíveis para análise e, possivelmente, a explicação do que constitui objeto da reflexão do avaliador”.

Se observarmos, hoje, muitas das idéias de Tyler, Cronbach, Scriven, Stufflebeam e Stake influenciaram e influenciam o campo da avaliação escolar.

Assiste-se a uma tentativa de mudar o sentido e o significado da avaliação escolar. Encontramos, nesses discursos, reflexões que apontam mudanças na forma de se avaliar. A proposta é que a avaliação deixe de ser excludente, classificatória, autoritária e unicamente somativa para, em contrapartida, ocupar um espaço de formação no processo de aprendizagem dos alunos.

3. Propostas para superar uma avaliação classificatória, seletiva e excludente.

Passaremos agora a discorrer sobre as idéias de alguns autores que expressam, em seus discursos, o desejo de que a avaliação deixe de ser classificatória, seletiva e excludente.

Abordaremos diversos autores em um só texto, para facilitar, propositalmente, nossa interlocução com eles.

Apontamos, inicialmente, um artigo de **Clarilza Prado de Sousa**, “**Avaliação Escolar: limites e possibilidades**” (1994, p. 89-90), que evidencia propostas de mudanças no campo da avaliação escolar. Nele encontramos um discurso explícito de reflexões que argumentam em favor de uma avaliação processual, dialógica, interativa e que leve a uma ação transformadora.

No decorrer deste estudo, apresentaremos, na íntegra, alguns fragmentos desse artigo com o intuito de não só nos apropriarmos das suas reflexões como também entrelaçar outras idéias de outros autores, provocando, assim, uma interlocução esclarecedora.

Nesse artigo, Sousa C. (1994, p.89) nos diz que:

A avaliação escolar, também chamada avaliação do processo ensino-aprendizagem ou avaliação do rendimento escolar, tem como dimensão de análise o desempenho do aluno, do professor e de toda a situação de ensino que se realiza no contexto escolar. Sua principal função é subsidiar o professor, a equipe escolar e o próprio sistema no aperfeiçoamento do ensino.

Para essa autora, a avaliação da aprendizagem deixa de girar exclusivamente em torno do aluno e da preocupação técnica de medir o seu rendimento, isto é, a avaliação deixa de ser sinônimo de “mensuração”. E, assim, passa a centrar as atenções nas condições em que é oferecido o ensino. Importam, aqui, a formação do professor e suas condições de trabalho, currículo, cultura e a organização da escola. A avaliação tem como função oferecer dados que permitam ao professor conhecer o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para providenciar os meios para que ele aprenda o necessário e dê continuidade aos estudos.

Sousa Z. (2003, 45) aponta que a atual proposta para a avaliação educacional é uma teoria com vistas em princípios e valores comprometidos com a transformação social, que não tenha como referência apenas as questões técnicas da avaliação, mas que forneça informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos e que possibilite aos professores identificar as causas de insucesso ou sucesso escolar de seus educandos. Permite-se, assim, redimensionar a prática pedagógica quando se fizer necessário.

Sousa Z. (2004, p. 178), em outra obra, ao analisar coletâneas de publicações sobre Avaliação Educacional, dos 40 anos da Fundação Carlos Chagas, destaca

importantes informações de alguns autores, que muito têm contribuído para que mudanças ocorram no campo da avaliação. Assim, cita Vianna (1982), lembrando que esse autor comenta, em seu artigo, com o título: “Avaliação educacional – problemas gerais e formação do avaliador”, que medir e avaliar são expressões frequentemente usadas como equivalentes; porém, Vianna (1982, p. 10) afirma que:

Medir é uma operação de quantificação, em que se atribuem valores numéricos, segundo critérios preestabelecidos, a características dos indivíduos, para estabelecer o quanto possuem das mesmas. (...) Relativamente à avaliação, a medida é um passo inicial, às vezes bastante importante, mas não é condição necessária, e nem suficiente, para que a avaliação se efetue. Eventualmente, a medida pode levar à avaliação, que, entretanto, só se realiza quando são expressos julgamentos de valor.

Para Sousa Z. (2004, p. 178), a diferenciação explicitada nessa referência abriu, no Brasil, “uma nova perspectiva conceitual, alargando os horizontes e finalidades da avaliação educacional”.

Dialogando também nesse sentido e com os mesmos propósitos de Sousa Z, Saul (1985, p. 43) registra alguns acontecimentos significativos que ocorreram em prol de mudanças no cenário da avaliação educacional. Dentre muitos, a autora aponta algumas publicações de textos compilados de autores estrangeiros, realizadas por Clarilza Prado de Sousa e Maria Amélia Goldberg, com o título: “Avaliação de Programas Educacionais: Vicissitudes, controvérsias, desafios” (1982). Essas publicações despertaram na comunidade de pesquisadores brasileiros da área da educação, uma preocupação em discutir e aprofundar temas ligados à abordagem qualitativa em avaliação educacional. Tal preocupação resultou, inicialmente, em alguns movimentos, como seminários, semanas de estudos e outros, em que se privilegiaram experiências de avaliação de caráter qualitativo.

Saul (1994, p. 63), com uma ampla experiência em pesquisas sobre avaliação do rendimento escolar, afirma que é comum ouvir dos professores a insatisfação com a avaliação que fazem. Apontam que gostariam de melhorar o processo de avaliação e, mais ainda, consideram que, mudando a avaliação, melhora-se a qualidade do ensino. Sobre isso, a autora ressalta que “a avaliação é intrinsecamente ligada ao processo pedagógico, [...] ela faz parte desse processo, mas não podemos fazer o caminho inverso – ter a crença de que, mudando o processo de avaliação, exclusivamente, melhora-se a qualidade da Educação”. Afirma, ainda, que a avaliação deve mudar sim,

mas dentro do conjunto das práticas educativas do qual ela faz parte. Nesse sentido, a autora assim se pronuncia:

Isso precisa vir no conjunto das transformações das ações que se dão em sala de aula e na escola. Se não invertermos a pedagogia da avaliação pela pedagogia do ensino-aprendizado, não vamos alterar o processo educacional. Podemos, sim, começar pela avaliação. (SAUL, 1994, p. 66)

Entendemos, assim, que Saul apóia as mudanças no campo da avaliação educacional, mas apregoa que esse trabalho só terá sentido se entendermos a avaliação vinculada a uma prática pedagógica.

Ressalta, ainda, o fato de a avaliação ser reconhecida por muitos, como uma prática ameaçadora e autoritária. Sobre isso, Saul (1994, p. 65) esclarece: “mas ela não é isoladamente autoritária. Ela o é, porque está no bojo de um conjunto, de uma Educação entendida como transmissora de informações, que é igualmente autoritária”.

Embora Sobrinho comungue com as idéias do artigo citado, ao discutir questões referentes à política, reforma e avaliação institucional, aponta algumas críticas, que, de certa forma, encontram-se imbricadas na avaliação da aprendizagem educacional. Para esse autor, “ultimamente tem havido um deslocamento da atenção: dos objetivos, aos instrumentos e procedimentos de medida”. Afirma ainda que “nos últimos anos, o centro de atenção da técnica se deslocou da adequada formulação dos objetivos à preocupação pelo modo de medi-los”. A esse respeito, acrescenta que isso não significou a ausência de valor dos objetivos, que continuam gozando de grande prestígio por parte dos agentes estatais, porém camuflados por nomenclaturas diversas como competências, habilidades, parâmetros e similares. (SOBRINHO 2003, p. 97).

Do ponto de vista de Sobrinho (2003, p. 135), “hoje a avaliação se aninhou no centro do poder e sua dimensão política se tornou mais forte ainda”. Nesse sentido, a complexidade da avaliação tem relações estreitas com a pluralidade de seus propósitos e com a complexidade das pessoas e instituições envolvidas, bem como com a pluralidade dos interesses individuais e sociais.

Vianna (2003a, p. 43), que muito tem contribuído com seus estudos e vivências para uma compreensão maior acerca da avaliação educacional, principalmente a avaliação institucional ou em larga escala, ressalta que a avaliação educacional, a partir dos anos 90, passou a ser usada, no contexto brasileiro, em diversos níveis

administrativos, “como tentativa de encontrar um caminho para a solução de alguns problemas educacionais”. Assim, esperavam que os processos avaliativos determinassem a elevação dos padrões de desempenho da educação. Porém, como afirma esse autor, “as avaliações apontam problemas, mas não os solucionam; outros caminhos deverão ser perseguidos”.

Vale lembrar Vianna (2003a, p. 46) quando ressalta que:

Avaliar o professor é sempre tarefa difícil e ingrata, mas deve ser feita, desde que com competência e, sobretudo, bom senso. A avaliação indireta, por meio do desempenho dos alunos, por sua vez, representa grande risco, com amplas conseqüências.

Vianna deixa claro que o processo ensino-aprendizagem se realiza por meio da interação professor/aluno, mas, por si, essa interação não resolve inteiramente a questão. A esse respeito Vianna (2003a, p. 47) aponta que:

Fatores externos à escola, inteiramente conhecidos pelos que transitam no mundo da pesquisa educacional, também têm importante papel no sucesso escolar, sendo suficiente citar alguns poucos como, entre outros, a equivalência idade/série; horas de estudo no lar e a participação efetiva da família no acompanhamento das atividades escolares. O fracasso ou o baixo desempenho numa avaliação, portanto, nem sempre, está relacionado ao professor, que muitas vezes, por si, não tem condições de atuar, visando à eliminação desses fatores.

Bem sabemos que o ato de avaliar implica também levar em conta os aspectos sociais, econômicos e culturais de um contexto educativo. Segundo Vianna (2003a, p. 47) essas variáveis podem, muitas vezes, “invalidar as ações subseqüentes ao trabalho de avaliação”.

Vianna (2003b, p. 33) acrescenta que uma “avaliação não pode ignorar as várias dimensões do contexto escolar”. É preciso considerar as suas influências. Em outras palavras: não se pode deixar de levar em conta que os dados obtidos por meio das avaliações devem ser, necessariamente, interpretados em função do contexto em que foram levantados. Assim, a avaliação educacional não deve resultar de decisões individuais, mas de reflexões e do consenso de professores, administradores, técnicos, alunos e a própria família como representante da sociedade.

Nessa mesma linha de pensamento, Sousa Z. (2003, 46) alerta para a necessidade de se redimensionar o tradicional conceito de avaliação de aprendizagem.

Para essa autora:

O conceito de avaliação de aprendizagem que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno necessita ser redimensionado, pois a competência do aluno resulta, em última instância, da competência ou incompetência da escola, não podendo, portanto, a avaliação escolar restringir-se a um de seus elementos de forma isolada.

Acrescenta, ainda, que dessa forma, “a avaliação tem na análise do desempenho do aluno um dos seus focos de julgamento do sucesso ou fracasso do processo pedagógico”. E, assim, somente, terá sentido se tiver como ponto de partida e ponto de chegada o processo pedagógico, para que possa ter oportunidade de identificar as causas do fracasso ou sucesso escolar e, a partir daí, estabelecer as estratégias e formas de enfrentamento da situação.

Para Hadji (2001, p.129), “a avaliação é uma operação de leitura orientada da realidade”. Segundo esse autor:

Avaliar não é nem medir um objeto, nem observar uma situação, nem pronunciar incisivamente julgamentos de valor. É pronunciar-se, isto é, tomar partido, sobre a maneira como expectativas são realizadas; ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada. Isso implica que se saiba o que se deve desejar (para pronunciar um julgamento sobre o valor, desse ponto de vista, daquilo que existe); e que se observe o real (será preciso coletar observáveis) no eixo do desejado.

Assim, entendemos que a prática avaliativa não pode ser feita simplesmente de forma medida, calculada, expressa por um valor numérico, pois ela é parte de um processo e não um fim em si mesma, e deve ser vista como um instrumento para a melhoria da aprendizagem do aluno.

Para Sousa C. (1994, p. 89) a avaliação da aprendizagem configura-se numa “prática valiosa, reconhecidamente educativa, quando utilizada com o propósito de compreender o processo de aprendizagem que o aluno está percorrendo em um dado curso”. Acresce ainda que, nesse sentido, o desempenho do professor e outros recursos devem ser modificados para favorecer o cumprimento dos objetivos previstos e assumidos pela escola.

“Aprendizagem assistida por avaliação” é uma expressão usada por Hadji (2001, p. 9), que tem, como idéia central, avaliar os alunos de forma que colabore para a

sua melhor evolução em direção ao êxito. Deve ser uma avaliação capaz de compreender a situação do aluno e também observar seu desempenho para fornecer-lhe indicações esclarecedoras. E ainda ser capaz de preparar a operacionalização para ações bem sucedidas.

Ao discutir o que significa colocar a avaliação a serviço das aprendizagens, Hadji (2001, p. 9) coloca em pauta o conceito de avaliação formativa¹⁷. Lembra-nos que, há mais de 30 anos, esse modelo de avaliação, proposto por Scriven (em 1967), vem sendo objeto de estudo com um crescente entusiasmo pela comunidade educativa. Segundo Hadji (2001, p.10), desde essa época, almeja-se:

[...] uma avaliação que se consagre à regulação das aprendizagens, capaz de orientar o aluno para que ele próprio possa situar suas dificuldades, analisá-las e descobrir, ou pelo menos, operacionalizar os procedimentos que lhes permitam progredir. Nessa perspectiva, o erro não seria uma falta a ser reprimida, mas uma fonte de informação, e isso tanto para o professor - cujo dever é analisar a produção e, através dela, a situação do aluno - como para o aluno, que precisa compreender seu erro para não mais cometê-lo, e progredir.

E, assim, para Hadji, uma das mais importantes características da avaliação formativa é a sua função de regulação, o que ele designou de “função corretiva”, voltada tanto para o aluno, quanto para o professor. Em outras palavras, Hadji (2001, p. 20-21), explica que “de fato, o professor, assim como o aluno, deve poder ‘corrigir’ sua ação, modificando, se necessário, seu dispositivo pedagógico, com o objetivo de obter melhores efeitos por meio de uma maior variabilidade didática”. Portanto, uma avaliação formativa só terá êxito, se for seguida por modificações das práticas do professor.

Vianna (2003b, p. 34) assevera que é necessário considerar vários aspectos em uma avaliação. Para ele, a educação não visa a proporcionar apenas o conhecimento:

O processo educacional procura formar, também, outros tipos de saberes: o saber ser, o saber fazer e, especialmente, o saber pensar, que implica, entre outras dimensões, o querer, o imaginar e o sentir, como já acentuava Descartes no distante século XVII. E esses saberes agregam-se ainda, habilidades, interesses, atitudes e, particularmente, valores.

¹⁷ Esse modelo de avaliação, já mencionado na primeira parte desse capítulo, quando abordamos as idéias centrais dos pensamentos dos autores do primeiro grupo, especificamente, de Scriven, será retomado nos capítulos seguintes, por constituir-se em importante fonte de informação para o tema da pesquisa em questão, o *Portfolio* como instrumento de avaliação formativa.

Sousa, C. (1994, p. 89), no artigo apontado por nós como referência para evidenciar propostas de mudanças no campo da avaliação escolar, discute a função diagnóstica que toda avaliação da aprendizagem deve considerar.

O processo avaliativo parte do pressuposto de que se defrontar com dificuldades é inerente ao ato de aprender. Assim, o diagnóstico de dificuldades e facilidades deve ser compreendido não como um veredicto que irá culpar ou absolver o aluno, mas sim como uma análise da situação escolar atual do aluno, em função das condições de ensino que estão sendo oferecidas. (SOUSA C., (1994, p. 89)

Perrenoud (1999, p. 15) trata do mesmo tema - a função diagnóstica da avaliação - a partir de um exemplo simples, mas esclarecedor:

Nenhum médico se preocupa em classificar seus pacientes, do menos doente ao mais gravemente atingido. Nem mesmo pensa em lhes administrar um tratamento coletivo. Esforça-se para determinar, para cada um deles, um diagnóstico individualizado, estabelecendo uma ação terapêutica sob medida. [...] a avaliação formativa deveria ter a mesma função em uma pedagogia diferenciada.¹⁸ Com essa finalidade, as provas escolares tradicionais se revelam de pouca utilidade, porque são essencialmente concebidas em vista mais do desconto do que da análise dos erros, mais para a classificação dos alunos do que para a identificação do nível de domínio de cada um.

Num processo de avaliação do ensino aprendizagem, de avaliação externa ou institucional, torna-se relevante entender o ponto de vista de Sousa e Perrenoud, quanto a sua função diagnóstica, pois, ao identificar os déficits de aprendizagens dos alunos e não ministrar nenhuma ação “curativa”, ou tratar as diferentes dificuldades como “iguais”, certamente essas avaliações servirão apenas para classificar os alunos em bons e ruins.

Sousa C. (1994, p. 89) aborda, nesse artigo, outra importante questão sobre a avaliação. Para essa autora:

A avaliação tem sido utilizada muitas vezes de forma reducionista, como se avaliar pudesse limitar-se à aplicação de um instrumento de coleta de informações. É comum ouvir-se "Vou fazer uma avaliação", quando se vai aplicar uma prova ou um teste. Avaliar exige antes que se defina aonde se quer chegar que se estabeleçam os critérios, para, em seguida, escolherem-se os procedimentos, inclusive aqueles referentes à coleta de dados.

¹⁸ Termo usado por Perrenoud, em que propõe uma “pedagogia diferenciada” para lidar com as “diferenças” dos alunos num processo de ensino-aprendizagem.

Por ocorrer esse reducionismo apontado por Sousa C, a avaliação passa a ter um caráter eminentemente controlador, adquirindo prioridade sobre os processos de aprendizagem. Sobre essa temática, Sobrinho (2003, p. 174) esclarece que esses processos são invalidados pela mensuração dos rendimentos e conseqüentemente a aprendizagem acaba sendo confundida com rendimentos demonstráveis. Dito de outra forma:

A educação, modelada pela avaliação-controle, se identifica com os objetivos pragmáticos. Sobrepondo seu valor ao objeto que se diz avaliar de modo neutro, a avaliação experimental e objetivista desloca as finalidades essenciais da educação. Induz mudanças nos programas pedagógicos, transformando-os em programas de exame. (SOBRINHO, 2003, p. 174)

Concordamos com Sobrinho (2003, p. 174) quando afirma que a avaliação educativa contribui significativamente para a compreensão do fenômeno educativo, pois a sua finalidade essencial é a formação no sentido pleno. E acrescenta ainda que:

[...] a avaliação deve agir em função da educação em sua significação maior. Uma perspectiva burocrática e controladora é incompatível com a construção de uma educação democrática e cidadã. Uma avaliação educativa não encerra a problemática humana em respostas prontas e nem exige a adesão a valores oficialmente definidos. Ao contrário, sua dimensão ética é uma abertura para a afirmação das subjetividades, portanto, para a produção de sentidos dos sujeitos.

De Sobrinho (2003, p. 176-177) é fundamental reter a idéia de que a avaliação não deve reduzir-se à medida e tão pouco se limitar aos instrumentos. Para esse autor a avaliação é compreendida como uma prática social, orientada principalmente para produzir questionamentos e compreender os efeitos pedagógicos, políticos, sociais, econômicos do processo educativo. O sentido da avaliação torna-se muito mais eficaz quando os próprios agentes de uma instituição se assumem como protagonistas da tarefa avaliativa, não permitindo que ela seja simplesmente uma operação de medida ou um exercício autocrático de discriminação e comparação.

Todas as vezes que uma avaliação se reduz a uma prova, há uma deturpação na imagem que se faz dessa avaliação. Com isso, a aprendizagem fica também reduzida, pois ela passa a ser constituída somente por aquilo que o aluno demonstra ser capaz de responder na prova.

Para Sousa C. (1994, p. 90), “A avaliação apenas como instrumento de classificação tende a descomprometer a equipe escolar com o processo de tomada de decisão para o aperfeiçoamento do ensino, que é a função básica da avaliação”. A esse respeito encontramos em Vianna (2003b, p. 30) a afirmação de que “a avaliação não deve utilizar critérios de classificação das escolas (*ranking*) segundo o desempenho da instituição, para fins de divulgação e conhecimento público das que poderiam ser consideradas como sendo as melhores, em função de seus resultados”. Com essa prática, acabará surgindo uma nova cultura de avaliação educacional – a que apregoa uma competitividade negativa no interior das escolas. O possível insucesso da instituição, “caso seja institucional, deve ser objeto de pesquisa, análise e discussão dentro da própria instituição, com a participação efetiva e solidária da família, que também integra o processo de avaliação”. (VIANNA, 2003b, p. 30)

“É preciso evitar a implantação de certos parâmetros valorativos como classificações, bônus para os professores, vantagens para os alunos ou premiações, hierarquizações das escolas”, afirma Vianna (2003b, p. 37). Para esse autor, essas valorações dicotomizam os sistemas, as escolas e os próprios alunos em duas categorias: os melhores e os piores. Isso contribui para que se perca o espírito de colaboração que deve existir, e em contrapartida, estabelece-se, um clima competitivo e ameaçador. Nos dizeres de Vianna, “O importante é que as propostas de avaliação sejam um reflexo da realidade educacional e que possibilitem o autoconhecimento do sistema e o conhecimento do sistema pela comunidade”.

Apropriadamos, mais uma vez, do artigo de Sousa C. (1994, p. 89) para compreensão das propostas de mudanças da avaliação e reportamos às precauções que se deve ter em uma avaliação, apontadas pela autora: “a avaliação escolar não deve ser empregada quando não se tem interesse em aperfeiçoar o ensino e, conseqüentemente, quando não se definiu o sentido que será dado aos resultados da avaliação”.

Mais uma vez, a autora reforça a função maior de uma avaliação educacional, a de ser o aperfeiçoamento do ensino, para melhor auxiliar o processo de aprendizagem do aluno. A esse respeito, Perrenoud acrescenta que não se deve aplicar a avaliação apenas como tomada de informação em sentido único, como uma simples medida de valor escolar “objetivo”, mas como um momento de confronto:

-
- por um lado, as estratégias do professor, que quer estimar “o que vale realmente tal aluno”, fazê-lo saber disso, mas também mobilizá-lo e fazê-lo aderir à avaliação que é objeto;
 - por outro lado, as estratégias do aluno, que quer mostrar mais, mascarar suas lacunas, evidenciar seus pontos fortes e “receber o que merece”, em outras palavras, ter recompensado seu esforço.

(PERRENOUD, 1999, p. 34)

Para Perrenoud, muitos alunos esperam que sua simples participação nas atividades seja recompensada e que a nota atribuída a uma prova seja proporcional ao esforço despendido para se preparar para ela. Há também professores que aceitam qualquer que sejam os investimentos dos alunos como atividades avaliativas, atribuindo pontos ou reconhecimento de esforços; isso, às vezes, para ter paz ou por sentimentos de justiça.

Compreendemos que todas essas questões devem ser consideradas, quando propomos uma avaliação que rejeite a classificação e seleção dos alunos, para, em contrapartida, oferecer subsídios ao professor, à equipe escolar e ao próprio sistema no aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

Sousa C. (1994, p. 89) alerta que toda prática educativa, com o propósito de compreender o processo de aprendizagem do aluno, deve ser pensada e utilizada com cautela. Isso, no sentido de tomar decisões sobre quais recursos educacionais devem ser organizados quando se quer tornar o ensino mais efetivo.

Sobrinho (2003, p. 95), referindo-se às avaliações institucionais, acresce que “a avaliação ilumina e instrumentaliza as reformas educacionais, desde as mudanças no currículo, maneiras de organização dos cursos e formas gerenciais, até as novas estruturas do sistema”. Para esse autor, a avaliação “ultrapassa amplamente os âmbitos mais restritos do objeto a avaliar e lança seus efeitos sobre o sistema da educação superior e suas funções relativamente à construção da sociedade”.

Dito de outra forma, Sobrinho afirma que a avaliação não só constituiu peça principal no centro das reformas universitárias, como também se apresenta como foco das competições que se travam no campo da educação pela construção de tipos distintos de sociedade.

Sousa C. (1994, p. 90) expressa em seu artigo as contra-indicações de uma avaliação:

A avaliação é contra-indicada como único instrumento para decidir sobre aprovação e reprovação do aluno. O seu uso somente para definir a

progressão vertical do aluno conduz a reduções e descompromissos. A decisão de aprovação ou retenção do aluno exige do coletivo da Escola uma análise das possibilidades que essa Escola pode oferecer para garantir um bom ensino.

Usar a avaliação como único meio para aprovar ou reprovar o aluno é, na concepção de Sousa, uma contra-indicação.

Sob o ponto de vista de Sobrinho (2002, p. 20), de modo algum a avaliação pode ser considerada neutra e ingênua. Ela transforma e produz efeitos tanto na vida individual como para a sociedade e para o Estado, uma vez que:

Legitima valores e ideologias, justifica admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiação e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamentos, etc. Justificada por um discurso conveniente, a avaliação como tecnologia de poder faz suas escolhas.

Dessa maneira, entendemos que a avaliação na escola pode determinar quem “passa de ano”, quem deve ficar retido, quem são os melhores, os piores, os inteligentes, os incapazes, os esforçados, os preguiçosos ou os indisciplinados. Consequentemente, na vida social, a avaliação determina quem merece as melhores posições ou quem fará parte dos excluídos.

Com relação ao exposto por Sobrinho, podemos perceber que a avaliação não é simplesmente coisa de escola e da educação, ela ultrapassa todos esses níveis e, cada vez mais, vem ampliando seus alcances e suas repercussões no mundo da economia e da política. Não se fala em reformas e transformações, sem antes pensar em avaliação. No caso do Banco Mundial, há uma ligação bem definida entre avaliação e financiamento aos países que necessitam de seus empréstimos para a educação. A avaliação, assim, acaba sendo uma correlação entre custos e rendimentos, adotando características de controle e racionalidade econômica. Podemos afirmar que o Banco Mundial é um importante instrumento que age no sentido de aumentar a função controladora do Estado.

O fragmento a seguir, do artigo de Sousa C. (1994, p. 89), aborda a questão: para que e a quem se indica uma avaliação.

A avaliação escolar é indicada a professores interessados no aperfeiçoamento pedagógico de sua atuação na Escola. É fundamental sua

utilização para indicar o alcance ou não dos objetivos de ensino. Recomenda-se então sua aplicação não só para diagnosticar as dificuldades e facilidades do aluno, como, principalmente, para compreender o processo de aprendizagem que ele está percorrendo.

Lê-se, em Perrenoud (2000, p. 176), que uma avaliação deve servir principalmente para diagnosticar as dificuldades individuais apresentadas pelos alunos. E essas dificuldades devem ser remediadas por meio de uma pedagogia diferenciada “ou do apelo a professores de apoio ou de outros intervenientes internos”

Sousa C. (1994, p. 89) adverte-nos de que uma avaliação, “utilizada de forma transparente e participativa, permite também ao aluno reconhecer suas próprias necessidades, desenvolver a consciência de sua situação escolar e orientar seus esforços na direção dos critérios de exigência da escola”.

A esse respeito, Freitas (s/d, p. 102) assegura que “a avaliação implica poder”. E, sobre isso, destaca que o “poder tem a ver com a forma como a escola está organizada e suas relações com a sociedade na qual está inserida”. Para esse autor:

A questão da avaliação (e da reprovação) tem que ser colocada no contexto das relações que ocorrem no interior da sala de aula, da escola e da sociedade.. A escola não é uma coisa, é uma relação. Não é apenas um local, mas um local onde se estabelecem relações entre alunos, professores, diretores, especialistas, pais, etc. Essas relações é que devem ser o foco e não as conseqüências delas – a reprovação, etc.

Freitas (s/d, p.102) comenta, ainda, que a questão das relações nos remete para o campo da concepção de educação, que articula e organiza os espaços e as relações entre professores e alunos. Ressalta que: “na concepção neoliberal, o espaço escolar é o espaço da instrução. Em nossa concepção, o espaço escolar é um espaço formativo-educativo, no qual se insere, com caráter subordinado, mas não secundário, a instrução”.

Para Freitas (s/d, p.103): “a existência da avaliação na escola é uma existência sistêmica, histórica e ligada à concepção de educação vigente, que engendra as condições de trabalho e as relações entre professores, alunos e demais profissionais da escola”.

Encontramos, em Perrenoud (2000, p. 177), a afirmação de que uma avaliação deve “dar aos alunos a oportunidade de se auto-avaliarem ou de participarem em sua avaliação”.

De acordo com esse autor, muitas vezes, o fracasso escolar é atribuído à simples consequência de dificuldades de aprendizagem, o que, em sua opinião, não passa de uma visão naturalista. Assim, Perrenoud (2000, p. 18) se pronuncia:

Essa visão, que “naturaliza” o fracasso, impede a compreensão de que ele resulta de formas e de normas de excelência¹⁹ instituídas pela escola, cuja execução local revela algumas arbitrariedades, entre as quais a definição do nível de exigência, do qual depende o limiar que separa aqueles que têm êxito daqueles que não o têm.

Como afirma Perrenoud, numa mesma linha de pensamento que Sousa, a avaliação da aprendizagem, quando transparente e participativa, leva em conta não só as diferenças culturais dos alunos, sem limitar suas singularidades, como também procura colocá-los diante de situações de aprendizagens.

O espírito de uma pedagogia do sucesso, nos dizeres de Perrenoud (2001, p. 125), é aquele que tenta acabar com os desvios dos alunos e encontra algo positivo em todos. Sendo assim, procura colocar em evidência os progressos de cada um, em vez de hierarquizá-los. Abandona qualquer tipo de seleção; busca dar novas chances e tenta pensar que, com o tempo, as dificuldades diminuirão. Acredita que não se deve precipitar com repetência ou a exclusão de um determinado grupo.

Tardif (1996, p. 33) aponta as características que toda avaliação autêntica deve respeitar:

- A avaliação não inclui senão tarefas contextualizadas.
- A avaliação aborda problemas complexos.
- A avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam mais suas competências.
- A avaliação exige a utilização funcional de conhecimentos disciplinares.
- Não há qualquer limitação de tempo fixada arbitrariamente quando da avaliação das competências.
- A tarefa e suas exigências são conhecidas antes da situação de avaliação.
- A avaliação exige uma certa forma de colaboração entre pares.
- A correção considera as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos estudantes.
- A correção somente considera erros importantes na ótica da construção das competências.
- Os critérios de correção são determinados, fazendo-se referência às

¹⁹ Nas sociedades humanas, a maioria das desigualdades culturais corresponde a formas de domínio e proporcionam classificações, que os sociólogos chamam de “hierarquias de excelência”. As hierarquias de excelência são representações sociais, mais ou menos partilhadas, que ordenam os indivíduos conforme seu domínio de uma ou de outra prática, material ou teórica. Elas existem em qualquer sociedade humana, em qualquer grupo. Até mesmo em uma sociedade sem escrita e sem escola, as desigualdades reais de capital cultural são percebidas e, portanto, associadas às hierarquias de excelência. (PERRENOUD, 2000, p. 19).

exigências cognitivas das competências visadas.

- A auto-avaliação faz parte da avaliação.
- Os critérios de correção são múltiplos e proporcionam várias informações sobre as competências avaliadas.
- A avaliação deve determinar as forças dos estudantes.
- As informações extraídas da avaliação devem considerar as aptidões dos estudantes, seus conhecimentos anteriores e seu grau atual de domínio das competências visadas.
- Os mesmos procedimentos de avaliação são exigidos a todos os estudantes e o apoio necessário está disponível para aqueles que têm dificuldades.
- A avaliação é guiada pelas exigências da validade ecológica.

Perrenoud (1999, p.168) acrescenta a essas características o alerta de que “enquanto a escola der tanto peso à aquisição de conhecimentos descontextualizados e tão pouco à transferência e à construção de competências, toda avaliação correrá o risco de se transformar em um concurso de excelência.”

Freitas (s/d, p. 104) contribui com essa discussão, apontando as três faces de uma de avaliação em sala de aula: a avaliação instrucional – a que avalia o domínio de habilidades e conteúdos em provas, chamadas, trabalhos; a avaliação de comportamento do aluno em sala de aula – constitui-se em um poderoso instrumento de controle comportamental em ambiente escolar, fazendo com que o aluno obedeça às regras; e a avaliação de valores e atitudes – consiste em expor o aluno a reprimendas, comentários críticos e até humilhação perante a classe, criticando seus valores e suas atitudes em sala.

Freitas soma ao conhecimento desses três aspectos da avaliação o fato de que eles ocorrem em dois planos, o informal e o formal. Assim, “No plano formal estão as técnicas e os procedimentos visíveis de avaliação em provas e trabalhos. No plano informal estão os juízos de valor que informam os resultados das avaliações”. A isso Freitas (s/d, p. 104) chama de “jogo de representações” em que se vão “construindo imagens e auto-imagens que vão interagindo com as construções metodológicas do professor”. E, assim, para esse autor, é aqui que começa a ser jogado o destino dos alunos, “para o sucesso ou para o fracasso”.

Por fim, extraímos mais um fragmento do artigo de Sousa C. (1994, p. 89), sobre avaliação da aprendizagem, desta vez, para compreendermos a importância dos instrumentos de coleta de informações para uma avaliação:

A avaliação deve ser utilizada com o apoio de múltiplos instrumentos de coleta de informações, sempre de acordo com as características do plano de

ensino, isto é, dos objetivos que se está buscando junto ao aluno. Assim, conforme o tipo de objetivo podem ser empregados trabalhos em grupos e individuais, provas orais e escritas, seminários, observação de cadernos, realização de exercícios em classe ou em casa e observação dos alunos em classe.

A autora deixa claro que, dentro de uma proposta de avaliação que considera a aprendizagem do aluno, não se pode ficar restrito a um único instrumento de avaliação. É preciso realizar uma criteriosa seleção de procedimentos a serem usados de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos, da disciplina, da série e do tipo de trabalho efetivado.

Assim, para essa seleção, o professor deverá usar sua criatividade e sua criticidade, levando em conta o fato de que os alunos têm diferentes estilos de aprendizagens.

Como a avaliação não tem um valor em si mesma e não deve ficar restrita a rituais burocráticos da educação, ela necessita fazer parte do processo de aprimoramento do ensino-aprendizagem e contribuir, desse modo, para o processo de transformação dos educandos.

De acordo com Freitas (2002, p. 213) “A Avaliação educacional, [...] é uma parte do trabalho pedagógico, é uma parte da atividade educativa [...]”. Portanto, é preciso compreender a avaliação a partir da análise de como, em sala de aula, ocorre a aprendizagem, uma vez que é, nesse contexto, que se constroem as práticas avaliativas.

Embora pouco se posicione sobre a avaliação educacional, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº. 9394/96 aponta que “avaliar” tem sentido de acompanhamento e verificação da aprendizagem do aluno. No item V do Art. 24, a lei estabelece que “a avaliação deve ser contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Em termos de novidade, se compararmos com as legislações anteriores, podemos dizer que essa lei sugere aos sistemas de ensino, públicos ou privados, que efetivem um processo avaliativo contínuo e qualitativo. Antes não havia um acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos e, muito menos, a intenção de tomar decisões de caráter pedagógico a partir dos resultados obtidos. Sabemos, hoje, que os resultados de uma avaliação devem contribuir para a tomada de decisões sobre o que necessita ser reforçado ou retocado. Dessa forma, a avaliação deve ter um caráter

diagnóstico, que leve à análise da realidade, na qual se possam captar os subsídios para tomar as decisões no sentido de superar os problemas constatados.

Recorremos, mais uma vez, ao artigo de Sousa C. (1994, p. 89), que norteou toda essa reflexão, ressaltando seu pensamento, quando afirma: “A avaliação deve ser utilizada com o apoio de múltiplos instrumentos de coleta de informações”. Entendemos que, nesse contexto, inclui-se o *Portfolio*, como instrumento capaz de superar uma avaliação excludente, classificatória e seletiva, permitindo ao aluno e ao professor apropriarem-se de uma avaliação formativa, com vistas a orientar e organizar o processo de ensino-aprendizagem.

A esse respeito, Abramowicz (2001) indagada sobre outros meios que o educador deve utilizar para realizar uma boa avaliação, assim se pronuncia:

Não existe fórmula pronta. Se são dadas diretrizes claras, o professor faz seu caminho, graças à sua criatividade. Esses recursos devem ser, além de diversificados, participativos, democráticos, relevantes, significativos e rigorosamente construídos. Hoje, usamos até a expressão "*Portfolio* de propostas de avaliação". Diversificando os instrumentos, é possível abranger todas as facetas do desempenho de um estudante.

E é, nesse contexto, que entra em questão o propósito desta pesquisa - o de averiguar quais são os significados que os alunos de cursos de licenciaturas estão construindo sobre avaliação a partir da experiência com o *Portfolio*. Esse será o tema abordado nos próximos capítulos.

CAPITULO II

O *PORTFOLIO*: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

2.1 O *Portfolio* como instrumento de avaliação na organização do processo ensino-aprendizagem: um conceito em construção.

Como vimos no primeiro capítulo, desde a década de trinta, com os estudos de Tyler, Cronbach, Scriven, Stufflebeam e Stake, nomeados por nós como os clássicos da avaliação educacional até os dias atuais, ocorreu uma série de mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem, resultando em repercussões importantes no campo das práticas das avaliações escolares.

Vieira (2002, p. 149) reconhece que a concepção de saber como acumulação descontextualizada de informação, de ensino apenas como transmissão de mensagens codificadas e de aprendizagem como repetição escrita do conteúdo transmitido pelo professor e auxiliada pelo material didático, não tem mais lugar em propostas de educação que levem o ensino a sério. Para essa autora, “o saber não pode mais ser considerado como algo estático, e, muito menos, ser exclusividade da escola. É muito grande o volume de informações que ocorrem e são difundidas com rapidez a cada momento pelos meios de comunicação”.

Hernández (2000, p. 163-4) aborda essa questão, ressaltando que essas mudanças foram reconhecidas pela maioria das propostas curriculares realizadas desde os anos 70. Propostas que enfatizam a forma de avaliar a aprendizagem para poder:

- Levar adiante uma avaliação da aprendizagem que pudesse dar conta e estar em consonância com as finalidades educativas.
- Repensar uma prática avaliadora que centrasse toda a atenção e o sentido da aprendizagem na atuação dos alunos em uma prova ou exame parcial ou final.
- Remarcar a importância de não confundir a avaliação com a qualificação e a aprovação.

Isso significa que a proposta atual de educação é a de tornar a evolução a peça chave do ensino e da aprendizagem, permitindo que os professores tenham clareza do que seus alunos aprenderam, e que os alunos tenham uma referência do que necessitam aprender.

Nesse contexto de mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem, surge como proposta, uma modalidade de avaliação advinda do campo da arte: o *PORTFOLIO*.

Vale aqui realizarmos uma análise semântica dessa palavra, para melhor construir o seu conceito. A palavra *Portfolio* teve sua origem no campo das artes, referindo-se a uma pasta grande e fina, na qual artistas, arquitetos, fotógrafos e desenhistas colocavam uma seleção ou mostra de seu trabalho para apresentá-lo a seus clientes.

O prefixo **port** vem do latim e significa ‘transportar’. Segundo o dicionário *Longman Dictionary of Contemporary English*, 1995, a palavra **folio** significa: “1- um livro feito com páginas grandes. 2- uma única folha de papel ou página de um livro”.

Já o dicionário Houaiss (1998) define a palavra *Portfolio* como sendo:

PORTFOLIO s.m. (pal. Ing.) Pasta flexível para guardar ou transportar papéis, documentos, fotos, etc. / Álbum ou pasta, de folhas soltas ou não, com material em geral fixado (p. ex., leiautes de publicidade, fotos, trabalhos de um artista) para apresentação a outra pessoa (p. ex., clientes, editores, agências de modelos). (Forma port. pref.: **Portfolio**).

Assim, temos formada a palavra *Portfolio*: uma pasta para carregar folhas soltas ou não.

No campo da educação, Hernandez (1998, p. 100) define *Portfolio* como:

Continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da Escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo.

De acordo com essa definição, podemos afirmar que um *Portfolio* é muito mais que uma reunião de trabalhos ou materiais colocados numa pasta. Além de selecionar e ordenar evidências de aprendizagem do aluno, ele possibilita também

identificar questões relacionadas ao modo de os estudantes e os educadores refletirem sobre os reais objetivos de sua aprendizagem, quais foram cumpridos, e os que não foram alcançados.

Essa possibilidade de o *Portfolio* permitir a identificação dos objetivos que foram alcançados, os que não foram e possibilitar as devidas providências teve suas origens no pensamento de Stufflebeam, por volta de 1970. Nessa época, esse autor já afirmava que um bom modelo de avaliação seria aquele que direcionasse seus objetivos para permitir uma tomada de decisão. Para Stufflebeam, era preciso primeiramente identificar as necessidades educacionais e, só depois, elaborar os programas de avaliação¹.

Nascimento e Lassance (2000, p. 44) assim se pronunciam ao definir *Portfolio*:

Portfolio (também chamado de dossiê ou coletânea de trabalhos e realizações do autor) é uma descrição ou resumo pessoal ou institucional que o autor faz de suas atividades, em função de um processo educativo ou outras ocupações. O conceito foi ampliado a partir da experiência de uso nas áreas de arquitetura, artes e comunicação. As diversas finalidades do *Portfolio* permitem aos avaliadores definir o espaço e o tempo em que a produção ou desempenho do sujeito deve ser considerada.

Para esses autores, o *Portfolio* pode compreender a compilação de trabalhos realizados pelos alunos, como: registro de visitas, resumos de textos, projetos e relatórios de pesquisas, anotações de experiências, ensaios auto-reflexivos e outros (NASCIMENTO E LASSANCE, 2000, p. 44).

Ferreira e Bueno (2005, p. 53) entendem *Portfolio* como “uma coleção de trabalhos e/ou amostras selecionadas do melhor acervo pessoal sobre os conteúdos das disciplinas (...)”. Para essas autoras o *Portfolio*:

É um instrumento relevante para uma avaliação transformadora, que tem, (...) duas importantes dimensões: **o produto**, enquanto sua terminalidade, e o **processo**, envolvendo o olhar dos professores de forma seletiva e crítica sobre as atividades desenvolvidas pelos alunos. Nessa óptica, vemos a aprendizagem como um movimento permanente, composto por progressos e rupturas, e a avaliação como prática de investigação que considera relevantes tanto o resultado como o produto.

(FERREIRA E BUENO 2005, p. 61)

¹ Conforme já referido no primeiro capítulo.

Shores e Grace (2001, p. 43) definem *Portfolio* “como uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança”. Segundo essas autoras, dois *Potfolios* nunca podem ser iguais, porque os alunos são diferentes e, assim, suas atividades também devem ser diferentes. Acrescem, ainda, que uma avaliação realizada por meio de *Portfolio* encoraja a reflexão e a comunicação por todos os envolvidos no processo educativo: alunos, professores, famílias e outros.

Alves (2003, p. 103) conceitua *Portfolio*, ressaltando que, além de ser “uma modalidade de avaliação retirada do campo das artes”, tem como objetivo criar novas formas de avaliação para o desenvolvimento das inteligências artísticas. A autora informa, ainda, que, historicamente, esse instrumento vem apresentando diversos nomes que se diferenciam de acordo com suas finalidades e espaços geográficos, a saber:

1) Porta-fólio: como é chamado no Canadá. É entendido como um dossiê. E por dossiê compreende-se uma pasta ou recipiente em que se guardam, cronologicamente, todos os materiais produzidos pelo estudante.

2) Processo-fólio: relatado pela pesquisadora, Kátia Stocco Smole² como um instrumento capaz de refletir a “crença de que os estudantes aprendem melhor e de uma forma mais integral, a partir de um compromisso com as atividades ocorridas durante um período de tempo significativo e que se constrói sobre conexões naturais com os conhecimentos escolares”. (ALVES, 2003, p. 104).

3) Webfólios: surgiu com o avanço das tecnologias da informação e comunicação. Utilizam o CD-ROM como suporte privilegiado de todo tipo de informação como áudio, vídeo, imagem fixa, texto, gráficos e outros. Segundo Alves (2003, p. 104-105):

Os webfólios podem guardar toda memória do período escolar desde a educação básica até a educação superior de um estudante, memória essa que servirá como processo de reconstrução de suas aprendizagens e como elemento de avaliação. Ou ainda poderá apresentar-se à sociedade ou ao mundo do trabalho com o *Portfolio* construído ao longo da vida acadêmica.

Alves (2003, p. 104) assevera que um *Portfolio* jamais pode ser confundido com um caderno diário, “pois não se trata de um espaço onde se registram todos os trabalhos do estudante”. O *Portfolio*, para essa autora é uma compilação apenas dos trabalhos que o estudante entenda como relevantes, após um processo de análise crítica e devida

² Estudiosa da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. Apresenta uma fita de vídeo da ATTA Mídia e educação onde aponta os processos-fólios como uma nova possibilidade de registro da aprendizagem dos estudantes.

fundamentação. O que é importante não é o *Portfolio* em si, mas o que o estudante aprendeu ao criá-lo ou, dito de outro modo, é um meio para atingir um fim e não um fim em si mesmo. Essas idéias também são partilhadas por Sá-Chaves (2000, p. 19) quando afirma que o *Portfolio* é, “simultaneamente, uma estratégia que facilita a aprendizagem e permite a avaliação desta”.

Embora cada autor acima citado tenha construído a própria definição de *Portfolio*, percebe-se, em todos, a preocupação em ressaltá-lo como instrumento de avaliação capaz de organizar o processo ensino aprendizagem, uma vez que promove oportunidades para documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem.

2.1.1. Como o *Portfolio* é visto por alguns autores.

Procuramos, aqui, realizar uma pesquisa bibliográfica no sentido de identificar e abarcar o que os autores do campo da avaliação educacional têm falado sobre o *Portfolio*. Vale ressaltar que, embora esse tema tenha suscitado inúmeras discussões no meio acadêmico, podemos afirmar que ele ainda carece de estudos mais acurados. Por ser um tema recente, ainda são tímidas as publicações a ele dedicadas.

Tentamos também compreender como tem sido edificada a trajetória da construção do *Portfolio* como instrumento de avaliação educacional. Para tal, consultamos tanto os autores considerados por nós como “os clássicos da avaliação educacional”, já abordados no início desta tese, como também autores que têm se dedicado especificamente ao estudo do *Portfolio*. Dessa forma, é nossa intenção, ao investigar “como o *Portfolio* é visto por alguns autores”, demonstrar como tem sido construído o seu conceito ao longo dos tempos, bem como as influências que recebeu de Tyler, Cronbach, Scriven, Stufflebeam e Stake e outros.

Como afirmamos no início deste capítulo, a tendência atual da educação é permitir que os professores tenham clareza do que seus alunos aprenderam e que os alunos tenham uma referência do que necessitam aprender. E, para tal, surge o *Portfolio*, não só como instrumento de avaliação, mas, sobretudo, como procedimento de organização das aprendizagens significativas. Vejamos então o que dizem alguns autores.

Vilas Boas B. (2001, p. 184-194), referindo-se ao processo de avaliação formativa como um meio que apóia o desenvolvimento do trabalho escolar em todas as

suas dimensões, sugere o uso do “*Portfolio*” ou “Pasta avaliativa” como um instrumento eficaz para realização de tal avaliação. A autora define *Portfolio* originariamente como “um arquivo ou uma pasta grande e fina em que artistas e os fotógrafos iniciantes colocam amostras de suas produções para demonstrar suas habilidades”. No caso escolar, podemos entender que as amostras incluídas ilustram a qualidade e a abrangência do trabalho do aluno, de modo que pode ser examinado e apreciado pelos professores e especialistas. Acrescenta, ainda, que essa fonte de informação permite aos educadores e, principalmente, aos próprios alunos compreender o processo em desenvolvimento e oferecer sugestões que encorajem seu progresso, levando em conta também que o “*Portfolio*” ou “Pasta avaliativa” reúne as produções dos alunos e professores, para que eles próprios e outras pessoas conheçam seus esforços, seu progresso e suas necessidades em uma determinada área. (VIEIRA, 2002, p. 150)

Percebe-se aqui a evidência de que a avaliação formativa, tão bem apontada por Scriven³, constitui o alicerce de toda proposta de *Portfolio*. Scriven, já em 1960, mostrava que a avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de todo programa ou projetos avaliativos, com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do objeto de implementação. Assim, para Scriven, “a avaliação formativa está diretamente relacionada com a decisão de desenvolver o programa, sua modificação ou, ainda, sua revisão”. (VIANNA, 1997, p. 84).

Villas Boas B. (2004, p. 35), com base em vários autores, construiu o seu entendimento de avaliação formativa como sendo a que “promove o desenvolvimento não só do aluno, mas também do professor e da escola”. Para essa autora, (2004, p. 36) “A avaliação formativa é a que usa todas as informações disponíveis sobre o aluno, para assegurar sua aprendizagem”. E, portanto, ao utilizar apenas de provas escritas para avaliar um aluno, corre-se o risco de não se obterem os dados necessários para uma compreensão maior do seu processo de aprendizagem. Nas suas palavras:

A interação entre professor e aluno durante todo o período ou curso é um processo muito rico, oferecendo oportunidade para que se obtenham vários dados. Cabe ao professor estar atento para identificá-los, registrá-los e usá-los em benefício da aprendizagem. Portanto, a utilização exclusiva de provas escritas para decidir a trajetória de estudos do aluno deixa de considerar os

³ Tema discutido no cap. 1. Confira página 27

diferentes estilos e manifestações de aprendizagem. A prova é um instrumento que pode ser útil quando seus resultados são associados aos de outros procedimentos. (VILLAS BOAS B, 2004, p. 36),

Segundo Villas Boas B. (2004, p. 35), numa perspectiva de avaliação formativa, abandona-se a avaliação unilateral, classificatória, punitiva e excludente para, em contrapartida, comprometer-se com a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos. Essa autora assinala ainda, que muitos estudiosos têm defendido a substituição do paradigma tradicional da avaliação, com base apenas em reprovações ou aprovações, pelo paradigma que busca uma avaliação mediadora, emancipatória, dialogada, integrada, democrática, participativa, cidadã e outras. E todas essas designações, nas palavras de Villas Boas B. (2004, p. 35): “fazem parte do que se entende por avaliação formativa”. Acrescentamos, então, que tudo isso são também fundamentos para uma avaliação realizada por meio de *Portfolio*.

Assim como Villas Boas B, Pernigotti (2000, p. 54) também tece comentários sobre a utilização da prova como único procedimento avaliativo. A autora aponta que “avaliar pessoas e seus desempenhos implica, sempre, julgamento e julgar pode significar emitir um parecer ou opinião, mas também sentenciar e condenar”. Sendo assim, se pensarmos em um julgamento, “o que vai definir o destino de um réu são as provas, contra ou a favor”. Acresce a isso que, não raro, ainda há professores que se preocupam em formular questões complexas para testar as possíveis deficiências dos alunos. Além do mais, afirma Pernigotti (2000, p. 55): “geralmente uma prova representa o olhar do professor sobre o conteúdo estudado. Não contempla os múltiplos caminhos que um aluno pode percorrer para realizar suas aprendizagens”.

Dessa forma, Pernigotti (2000, p. 55) propõe, em contrapartida à prova, como único instrumento de avaliação, a utilização do *Portfolio*. Segundo essa autora, “O *Portfolio* pode muito mais que uma prova”, pois oportuniza professores e alunos refletirem sobre suas trajetórias, interagindo e redefinindo ações para sua caminhada. Sugere ainda, como ponto positivo do uso do *Portfolio*, o fato desse constituir-se em:

(...) um instrumento de comunicação entre aluno e professor, pois, a partir da análise conjunta do documento, é possível percorrer as histórias das aprendizagens, num fundamental equilíbrio nas relações de poder entre os indivíduos desse processo. Tanto professor quanto aluno terão como bases argumentativas a resultante construída processualmente. Ambas as partes terão que dar conta do que fizeram, trocar sugestões para próximas

atividades, considerar idiosincrasias e aprender a lidar com as diferenças.
(PERNIGOTTI, 2000, p. 56)

Sá-Chaves (1998, p. 139) também se refere ao *Portfolio* reflexivo como um instrumento de diálogo entre educador e educando, produzido para fins avaliativos. A autora assevera que o *Portfolio* é continuamente (re)elaborado na ação e partilhado de forma a recolher, em tempo útil, outros modos de ver e de interpretar, facilitando ao aluno uma ampliação e diversificação do seu olhar, levando-o à tomada de decisões, à necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se permitir ter dúvidas e conflitos para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros.

Nesse sentido, podemos entender que essa autora também compreende o *Portfolio* como um instrumento de estimulação do pensamento reflexivo, que facilita oportunidades para documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem. O *Portfolio* evidencia, ao mesmo tempo, tanto para o educando, quanto para o educador, processos de auto-reflexão. Com isso, ele possibilita o sucesso do estudante que, com o tempo, pode transformar, mudar, (re)equacionar sua aprendizagem, em vez de simplesmente saber sobre ela, ao mesmo tempo em que permite ao professor repensar sua prática e suas condutas pedagógicas em vez de apenas fazer algum juízo, avaliar ou classificar o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Aprofundando um pouco mais no pensamento de Sá-Chaves (2000, p. 10), podemos observar por meio de suas afirmações, que o uso do *Portfolio* nos permite:

- promover o desenvolvimento reflexivo dos participantes(...)
- estimular o processo de enriquecimento conceptual(...)
- estruturar a organização conceptual ao nível individual(...)
- fundamentar os processos de reflexão para (...) a ação (...)
- garantir mecanismo de aprofundamento conceptual continuado(...)
- estimular a originalidade e criatividade individuais no que se refere aos processos de intervenção educativa(...)
- contribuir para a construção personalizada do conhecimento(...)
- permitir a regulação em tempo útil de conflitos,...) garantindo (...) o desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade.
- facilitar os processos de auto e hetero-avaliação. (...)

Gardner (1994, p. 84), referindo-se também ao *Portfolio* como elemento de auto-reflexão e avaliação, afirma que esse reflete a crença de que os estudantes aprendem melhor e de forma mais integral, a partir de um compromisso com as

atividades que acontecem durante um período de tempo significativo e que, se constroem sobre conexões naturais, com os conhecimentos escolares. Para esse autor, tanto os alunos quanto os professores acham cômoda e adequada essa forma de avaliação. Acreditam que ela oferece oportunidade de refletirem sobre o processo vivido e suas mudanças ao longo do curso. Esse instrumento, de acordo com Gardner, permite a apreciação da relação das partes com o todo e, em alguns casos, constitui-se em um excelente recurso para relacionar a teoria à prática. (VIEIRA, 2002, p. 150)

Villas Boas B. (2003, p. 122), lembra-nos que os *Porfólios* “não podem ser altamente prescritivos, porque podem restringir as oportunidades de professores e alunos demonstrarem iniciativas individuais”. Ora, sabemos que o trabalho, por meio de *Portfolio*, solicita momentos desafiadores, em que se estimula o pensamento criativo e o uso das múltiplas inteligências. Nesse sentido, podemos afirmar que uma aprendizagem com essas características favorece e instiga a autonomia do aluno.

Referindo-se ao uso do *Portfolio*, como procedimento avaliativo, Albertino e Sousa N. (2004, p. 171) afirmam que o aluno necessita ser avaliado com justiça. E, para tal, “é preciso implementar uma avaliação que, afastando-se da mera classificação, permita a análise da aprendizagem efetivada e a reorganização do processo de ensino, favorecendo a reflexão, a crítica e a expressão de idéias”. Para essas autoras, o *Portfolio*, além de possibilitar uma avaliação justa, constitui-se em uma prática avaliativa comprometida com o diagnóstico e a superação de dificuldades de aprendizagem, pois permite aos participantes do processo educativo refletirem sobre seus limites e possibilidades. Albertino e Sousa (2004, p. 183) acrescentam, ainda, que é possível constatar, com a construção de um *Portfolio*, “que a avaliação é o cenário ideal para questionar, para explorar, para debater e transformar a realidade do aluno e, ainda, redirecionar as práticas educativas”.

Alves (2003, p 111), ao utilizar os *Portfolios* como instrumentos de avaliação, afirma estar a cada dia mais convencido de que o caminho seguido é rico e promissor. Acresce a isso o fato de que:

(...) as múltiplas possibilidades de utilização das linguagens (prosa, verso, música, dança, artes cênicas, artes plásticas, fotografias, linguagem computacional, desenho) têm impulsionado essa estratégia de avaliação. O envolvimento permanente dos estudantes com os assuntos explorados, nas variedades de construção e nas diversas formas de apresentação, demonstra prazer ao realizar a atividade.

Segundo Shores e Grace, (2001), todos se beneficiam ao desenvolver bons *Portfolios*, pois esse tipo de avaliação aumenta a cooperação e o entendimento entre professores e pais e, ao individualizar as experiências de aprendizagem, permite que cada criança possa crescer no próprio potencial máximo; possibilita a cada professor a determinação do próprio ritmo, encorajando seu desenvolvimento profissional; e acompanhar o trabalho da criança através de diferentes domínios de aprendizagens.

Shores e Grace (2001, p. 21) sugerem avaliação com *Portfolio*, em crianças, afirmando que elas encorajam o ensino centrado no desenvolvimento infantil. Para essas autoras:

As crianças que têm o hábito de refletir sobre suas próprias experiências, examinando amostras de seus trabalhos e repensando seu progresso como pesquisadores, escritores, experimentadores e artistas, gradualmente aprendem a definir objetivos de aprendizado por si mesmas.

Segundo Sá-Chaves (2000, p. 9), em países como os Estados Unidos da América, o uso do *Portfolio* no meio educativo adquiriu um significado tão importante, que levou a *Association for Supervision and Curriculum*, a considerá-lo uma das três metodologias de topo, atualmente em uso.

Já Seldin et al. (1998, p. 47) afirmam que o conceito de *Portfolio* de ensino foi muito além de sua possibilidade teórica. Segundo esses autores, ele tem sido usado no Canadá, por quase 20 anos, onde é chamado de dossiê de ensino e, atualmente, tem sido adotado ou testado por mais de 1000 Universidades nos Estados Unidos.

Gille (2001, p. 7), sobre as vantagens do uso de *Portfolio* em cursos de línguas, ressalta que esse instrumento auxilia o processo de motivação do aluno para o aprender a partir da própria iniciativa e, assim, afirma que:

A avaliação em avaliação tradicional tem sido realizada por professores ou bancas examinadoras com a ajuda de baterias de testes de salas de aula ou testes padrão. As funções desse tipo de avaliação são diversas, porém aprendizagem de língua de forma estimuladora e autonomia do aprendiz normalmente não se encontram entre elas. Os responsáveis pelas políticas educacionais na Europa tinham a intenção de formar alunos que pudessem descrever e comunicar sua proficiência nas línguas que aprenderam nos termos do C.E.F.⁴

⁴ Confira texto original: Assessment in education has traditionally been done by teacher or examining boards with the help of batteries of class-room and standard tests. The functions of this type of testing are

Entendemos que, segundo Gille, na construção do *Portfolio*, não existe um padrão único a ser seguido. Para esse autor cada país, ou cada instituição pode criar sua própria versão. O comum a toda proposta desse tipo de avaliação é que sejam abandonados os testes padronizados, em que é reproduzido apenas aquilo que o professor profere. Sendo assim, o *Portfolio* auxilia a autonomia do aluno, uma vez que abandona os testes padronizados.

Após vivenciar uma prática avaliativa do uso de *Portfolio* com alunos do Curso de Odontologia na Universidade Estácio de Sá no Rio de Janeiro, Rangel (2003, p. 152) afirma que a construção reflexiva de um *Portfolio* conduz os alunos a constantes indagações e configura o processo ensino aprendizagem numa perspectiva transformadora.

Para Rangel (2003, p. 152), o que se percebe, com a implementação do uso do *Portfolio*, “é uma ruptura do modelo técnico e quantitativo de avaliação para um processo multidimensional, solidário e coletivo de ensino/aprendizagem”. Temos então uma proposta que convida o aluno a retomar suas produções, analisá-las para em seguida assumir um compromisso com o aprender. Assim, torna-se possível comparar as produções com os comentários dos colegas, professores, testes e avaliações pontuais que compõem a visão do caminho percorrido. Acrescenta ainda, que aprendizagens, nesse contexto, lembram uma prática que implica o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, desenvolvido por Vygotsky⁵, em que enfatiza a dependência da cooperação entre sujeitos, para o desenvolvimento das funções superiores. Para Vygotsky, o desenvolvimento mental só pode realizar-se por intermédio do aprendizado, e, na compreensão de Rangel (2003, p. 152), o *Portfolio* permite esse aprendizado.

diverse, but stimulating language learning and learner autonomy are not usually among them. Educational policy makers in Europe wanted to turn out students that would be able to describe and communicate their proficiency in the various languages they had acquired in terms of the C.E.F.

⁵ Para compreender melhor o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, descrito por Vygotsky, sugerimos a obra: VIGOTSKI, L. S. **A formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998, p. 109.

2.1.2. Alguns relatos de experiências.

Trataremos de algumas experiências com uso do *Portfolio* como instrumento de avaliação da aprendizagem, registradas na literatura acadêmica, com o intuito de verificarmos como ele tem sido aceito e compreendido por alunos e professores que dele se utilizam. Achamos esse estudo oportuno, uma vez que iremos conhecer práticas do uso desse instrumento e desvendar as suas múltiplas formas de se constituir para atender às peculiaridades de diferentes grupos, cursos, escolas ou universidades.

Rangel (2003, p. 145) apresenta uma experiência sobre o uso do *Portfolio* no ensino superior como uma alternativa de avaliação do processo de aprendizagem. Essa prática avaliativa deu-se junto às turmas de 1º período do Curso de Odontologia matriculadas na disciplina de Metodologia Científica, na Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro, entre 2001 e 2003. Foram envolvidos, nessa experiência, 150 alunos que participavam de encontros semanais de 4h/aulas, totalizando uma carga horária de 80h/a no semestre letivo. Segundo a autora, ao adotarem a construção do *Portfolio*, tinham em mente não a apropriação de mais um procedimento de avaliação, mas sim a possibilidade de constituir um eixo norteador de um modo de aprender a aprender e permitir ao estudante investigar o próprio processo de construção do conhecimento. Para tal, segundo Rangel (2003, p. 153), foi feito um contrato com os alunos logo no início do ano letivo, em que se firmou:

- o registro de aspectos considerados relevantes pelo aluno;
- a identidade 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, que complementasse as atividades destacadas no *Portfolio*;
- o procedimento de leitura, escrita, pesquisa envolvendo estratégias de revisão e reflexão sobre as atividades;
- o diálogo constante e permanente entre o professor e o aluno.

A autora acresce que, nesse contrato, foram estipuladas datas para apresentação do *Portfolio*. E, nessa ocasião, buscou-se resgatar ou reforçar as competências vislumbradas durante o processo de aprendizagem. Ressalta, ainda, que os

trabalhos não receberam notas, pois procurou-se desvincular a produção da visão classificatória e punitiva instituída pela escola moderna.

Concordamos com o autor, quando esse afirma que “a cultura da nota está impregnada no fazer do aluno e a experiência de recebê-la tão logo os trabalhos sejam desenvolvidos ainda é um obstáculo a ser vencido” (RANGEL, 2003, p. 157).

Rangel (2003, p. 158) aponta algumas dificuldades que podem ocorrer na implantação do *Portfolio* como instrumento de avaliação. Cita, dentre outras, a sobrecarga do professor para assumir uma avaliação formativa em que requer, necessariamente, um trabalho de acompanhamento e interpretações das informações coletadas. Segundo o autor, “sem dúvida, a proposta do uso do *Portfolio* exige maior disponibilidade do professor e um constante estudo, em diferentes áreas do conhecimento”.

No entanto, Rangel (2003, p. 145) afirma que os resultados dessa experiência demonstram:

- a apropriação das múltiplas linguagens, além da científica, própria da disciplina;
- a adequação da prática de leitura, escrita e pesquisa envolvendo estratégias de revisão e reflexão sobre as atividades;
- o constante e permanente diálogo entre o professor e aluno, aluno/aluno;
- a dificuldade de o estudante elaborar o *Portfolio* demonstrativo, nitidamente reflexivo;
- ênfase no processo de aprender e não no resultado.

E, assim, a autora conclui que alguns entraves necessitam ser vencidos: “a mudança da concepção de avaliação como quantificação que permeia o pensamento dos alunos e professores”. Esse entrave refere-se à concepção cristalizada de avaliação centrada apenas na quantificação da avaliação.

Ao voltar nosso olhar para a história da avaliação, constatamos que Cronbach, por volta dos anos 60, já iniciava uma discussão a esse respeito. A concepção de avaliação, para esse autor, tinha como finalidade não apenas realizar um julgamento final, o que para ele seria limitá-la em seus objetivos, mas oferecer meios que possibilitassem o aprimoramento dos currículos. Nesse contexto, as mensurações não deviam ficar limitadas ao escore pelo escore, ou acontecerem apenas para fins de comparação de posições. Cronbach afirmava que esses escores deveriam ser

indicativos das mudanças ocorridas e que possibilitassem identificar pontos críticos da aprendizagem.⁶

Vieira (2002, p.149), observando a ansiedade demonstrada por 55 alunos do Curso de Pedagogia de uma instituição privada do Estado de Minas Gerais, diante da avaliação da aprendizagem, questionou a forma como vem sendo trabalhada a avaliação nos cursos de formação de professores. E, assim, propôs aos alunos a utilização do sistema de avaliação por meio de *Portfolio*, respaldada na abordagem de Fernando Hernandez (1998)⁷. Após ter recebido a autorização da instituição para o uso do *Portfolio*, como instrumento de avaliação, a autora realizou uma apresentação, seguida de discussão da proposta com os alunos, com sugestão de uma votação, que resultou na opção por essa estratégia e a implantação desse sistema.

Percebe-se que a experiência de Vieira não foi imposta, mas refletida, a partir do momento em que houve a possibilidade da discussão entre os alunos e uma chance de votar contra ou a favor da proposta.

E, assim, reunidos em grupo de três alunos, construíram o *Portfolio*. Nas palavras de Vieira (2002, p. 151), “ao fim do período letivo, constatou-se, por meio do resultado das notas e depoimentos realizados pelos alunos, que realmente a experiência em trabalhar com *Portfolio* vale a pena”. Pode-se dizer que os resultados das notas foram o reflexo da aceitação do uso do *Portfolio* como instrumento de avaliação, visto que nenhum aluno ficou com nota inferior a 7,5. Alguns depoimentos também evidenciam aceitação e satisfação dos alunos em elaborar o *Portfolio*:

Chegamos à conclusão de que o *Portfolio* é sem dúvida o método de avaliação mais coerente e honesto que conhecemos (...) (D. e L.)

A avaliação através de *Portfolio* vem reforçar ainda mais a aprendizagem (...) foi bastante produtivo e interessante. (A.)

Quando concluímos e refletimos sobre os assuntos abordados em sala de aula, verificamos o quanto aprendemos. O *Portfolio* nos dá abertura para que façamos novas pesquisas (...) através dele, somos avaliados a todo momento sem percebermos, (...) só assim ficamos isentos da pressão que significa o termo prova. (S, A, P, S, e M.H.)

Descobrimos que somos capazes de “questionar e refletir” (...) tivemos orgulho de saber que o resultado saiu do nosso trabalho e que podemos e sabemos construir idéias. (L e O)

⁶ Tema discutido no cap. 1. Confira página 20

⁷ Essa abordagem já foi descrita no início deste capítulo.

(...) instrumento de avaliação moderno e arrojado, que tem como protagonista todos os recursos oferecidos pelo professor. Para nós o *Portfolio* veio para tirar o medo que sentíamos em expressar pensamentos e sentimentos. (L, M, A, N, M. M, e E.)

Portfolio, para mim, foi um desafio(...) (V.)

(...) constante reflexão que nos permite relacionar teoria e prática. (I, M.B, M, S, V, e F.

Ao confeccionarmos o *Portfolio* tivemos uma experiência nova, produtiva (...) em que não há nervosismo, tensão (...) realmente uma avaliação muito prazerosa. (M, M.J, I, S, e J)

(...) contribui para nosso crescimento, enquanto seres humanos e futuras pedagogas (I, M, D, N, S, S, e V.)

(...) uma das melhores maneiras de externar sentimentos e reflexões (P, e M.)

Para Vieira (2002, p.152), “essa forma de avaliação contínua, possibilita a melhora do desempenho escolar do aluno, visto trazer mais interesse e participação”.

A partir dessa experiência, Vieira (2002, p. 152) elenca as seguintes vantagens em realizar avaliações e aprendizagens escolares por meio do *Portfolio*:

- oferecer aos alunos e professores uma oportunidade de refletir sobre o progresso dos alunos, ao mesmo tempo que possibilita a introdução de mudanças durante o desenvolvimento do programa;
- permitir aos professores aproximar-se do trabalho dos alunos, não de uma maneira pontual e isolada, como acontece com as provas e os exames, mas sim, no contexto do ensino, baseado em momentos de aprendizagens;
- permitir aos alunos sentirem a aprendizagem institucional como algo próprio (coerência entre as atividades de ensino com as finalidades da aprendizagem);
- possibilitar a identificação de questões relacionadas com o modo como os estudantes e os educadores refletem sobre quais são os objetivos de sua aprendizagem;
- oportunizar aos professores e aos alunos a refletirem sobre o desenvolvimento dos estudantes e suas mudanças ao longo do curso e permitir aos professores acompanhar o trabalho dos estudantes num contexto em que a atividade de ensinar é considerada complexa com elementos inter-relacionados.

Alves (2003, p. 102) relata outra experiência com o uso de *Portfolio*. Dessa vez, trata-se de uma pesquisa que resultou em uma dissertação de mestrado com o título: “Os projetos de trabalho como prática transformadora na educação superior”, defendida em 2001, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidad de Havana, Cuba, em convênio com a UNERJ/SC/BRASIL. Uma das propostas de projetos de trabalho que compunha a pesquisa tratava-se do *Portfolio* como instrumento de

avaliação. E, assim, no desenvolvimento da pesquisa, pretendeu-se, dentre outros, “a construção de um *Portfolio* que se apresentasse como facilitador da construção, reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, do seu processo de aprendizagem ao longo de um período de ensino” (ALVES, 2003, p. 102)

Segundo o autor, participaram dessa pesquisa 77 estudantes dos cursos de Administração e Pedagogia, dos anos 2000 e 2001, no Centro Universitário de Jaraguá do Sul – UNERJ/SC. No início, foram discutidas as formas de avaliação que poderiam ser utilizadas no semestre letivo. Os estudantes foram estimulados a realizar a avaliação, usando como instrumento o *Portfolio*. E, para tal, receberam suporte teórico à nova modalidade por meio de leituras coletadas de textos disponíveis na internet e em capítulos de livros. Nessa ocasião, analisaram os conceitos trazidos pelos autores e optaram pela abordagem de Fernando Hernandez⁸, por ser a mais adequada aos interesses da turma.

Nas palavras de Alves (2003, p. 108):

A concepção de ensino e aprendizagem adotada centra-se no processo de constante reflexão sobre a maneira como o estudante explica seu próprio processo de aprendizagem, como dialoga com problemas e temas estudados, os momentos-chave em que o estudante considera que localizou ou superou um problema, que dificulta ou permite continuar aprendendo.

Nesse processo de aprendizagem, para o autor, “os elementos da metacognição passam a ser o foco de atenção de professores e estudantes, buscando conscientemente explicitar as formas em que a aprendizagem e as dificuldades são percebidas e reencaminhadas” (ALVES, 2003, p. 108)

Tal qual, a experiência de Rangel (2003), Alves (2003, p. 108) também propôs um contrato pedagógico⁹ com os alunos. Nele foram firmados alguns pontos para a constituição do *Portfolio*, a saber:

- registrar aspectos considerados pessoalmente relevantes;
- indicar os processo e os produtos de atividades;
- ilustrar modos de trabalho em aula, fora dela, na biblioteca, nos laboratórios, individual, em grupo;
- anotar os principais conceitos dos temas estudados, interpretando-os;

⁸ Esse autor já foi mencionado no início deste capítulo.

⁹ Alves (2003, p. 108) explica que “contrato pedagógico” é tudo o que é combinado no início do semestre sobre formas de atuação de professores e estudantes: objetivos a serem alcançados, metodologias, formas de avaliação, datas de entrega de trabalhos; enfim, os papéis de cada um.

-
- incluir referências a experiências de aprendizagem diversificada, como investigações complementares ao conteúdo em pauta, projetos de pesquisas, utilização de materiais, de tecnologia e a participação em outras atividades educativas;
 - revelar o envolvimento na revisão, na reflexão e na seleção dos trabalhos;
 - estabelecer um diálogo com o professor e vice-versa sobre avanços, dificuldades, angústias, etc.

Acrescem ainda ao contrato que podem ser incluídas atividades como: “textos descritivos e narrativos, relatórios, testes, trabalhos extra classe, sínteses, esquemas, visitas de estudos, comentários e reflexões diversas que o estudante considerar importantes”. (ALVES, 2003, p. 108).

Vieira *et al.* (2003, s/p) afirmam que “A forma de avaliar traz implicitamente as concepções de aprender e ensinar de quem avalia”. Ora, na medida em que a intenção de moldar e dirigir vai sendo substituída pela idéia de olhar o ser humano como capaz de selecionar, assimilar, projetar, interpretar, entre outras habilidades, a avaliação toma uma conotação formativa. E a experiência de Alves denota, com as atividades elencadas na proposta pedagógica, uma preocupação com o aprender e o ensinar, entendendo esses aspectos como relevantes para todo processo de avaliação, principalmente quando se utiliza o *Portfolio* como instrumento.

Após estudos e discussões dos aportes teóricos que subsidiam um trabalho de avaliação por meio de *Portfolio* e, firmados os pontos norteadores da sua construção no contrato pedagógico, deu-se a continuidade do processo. Cada turma participou de 15 semanas de encontros, compreendendo uma carga horária curricular de 60h/aula em um semestre letivo. Nesses encontros, eram construídos registros e reflexões das aprendizagens. A cada dois ou três encontros, os professores realizavam uma apreciação, por escrito, dessas construções e se estabelecia um diálogo constante entre docentes e discentes. Esses diálogos constituíam-se tanto em registros dos avanços alcançados pelos alunos, como também de propostas de ações no sentido de superar as dificuldades evidenciadas, conduzindo toda a produção à análise e reflexões.

Não eram atribuídas “notas” aos *Portfolios*, apesar de ainda se constituírem numa preocupação constante de alunos e muitos professores. Como afirma Alves (2003, p. 109): “essa tal nota tem nova representatividade nesse tipo de trabalho. A produção do estudante aponta a construção de processos de ensinagem e não apenas de produto. Por isso, é difícil reduzi-la à quantificação por algarismos arábicos”.E, assim, o

Portfolio era constantemente apreciado pelo professor, exigindo uma nova concepção de avaliação, bem diferente de provas, testes e exames.

Nos dizeres de Alves (2003, p. 110):

No decorrer dos encontros e dos registros feitos pela professora, todos entregavam suas produções e passavam a demonstrar mais interesse no parecer sugerido ou recomendado. A expectativa da “nota”, nessa atividade, foi sendo superada, facilitando outras possíveis iniciativas.

As considerações finais de dois alunos, ao encerrarem seus *Portfolios*, evidenciam como foi positiva essa experiência, ao mesmo tempo em que revelam habilidades para análises e reflexões sobre a ação discente e docente:

Ao elaborar este *Portfolio* percebi o quanto as anotações das atividades diárias são importantes, que serão sucessivamente revistas, analisadas dentro de um espírito crítico e lógico podendo conseqüentemente transformar todo um processo didático-pedagógico ou parte dele, sempre na intenção de se evoluir. (ALVES, 2003, p. 111).

(...) me senti feliz, pois colaborei com meu grupo, mas sei que preciso ler muito, porque a leitura é fundamental na vida, sei que preciso melhorar em todos os sentidos. Espero, no decorrer do curso, superar traumas e problemas que tenho, e na convivência com os professores e amigos de classe aprendo coisas boas, sei o quanto significa o calor humano. (ALVES, 2003, p. 112).

Alves (2003, p. 113) aponta algumas dificuldades surgidas durante a construção dos *Portfolios* pelos alunos:

- dificuldades dos estudantes quanto ao acesso às informações escritas, faladas e informatizadas;
- dificuldades em relação ao ambiente físico para realização dos trabalhos em grupo;
- falta de tempo dos alunos para realizar as leituras propostas;
- falta de uma cultura de trabalho interdisciplinar, (muitas vezes os alunos necessitavam de ajuda dos diversos professores para solução das questões que estavam sendo pesquisadas, e os docentes não encontravam tempo para colaborar).

Mesmo assim, apesar das dificuldades, Alves (2003, p. 113) prescreve uma avaliação positiva para essa experiência. Afirma que “essa atividade, se analisada sob a perspectiva da metodologia dialética, comporta concomitantemente os três momentos da construção do conhecimento¹⁰ A ênfase dada à construção, (...) refletiu positivamente nas sínteses dos grupos”. Segundo o autor:

Das 19 equipes envolvidas nos trabalhos, durante dois anos, 16 delas conseguiram produzir sínteses científicas, buscadas na sala de aula, na biblioteca, nos meios informatizados, com as pessoas da comunidade, nas escolas – local de trabalho de alguns – com gerentes nas empresas – local de trabalho de outros – e com colaboração de alguns professores, independentemente da fase ou curso. (ALVES, 2003, p. 113-114).

Diante das considerações finais que Alves (2003, p. 117-118) realiza sobre essa experiência, apontamos algumas que julgamos relevantes e oportunas para o trabalho em questão:

- É necessário ousar em busca de modalidades avaliativas que respeitem a singularidade do desenvolvimento de cada acadêmico;
- As mesmices do sistema avaliativo, utilizado há muitas décadas, precisam ser suplantadas;¹¹
- Que o *Portfolio* não seja utilizado para transformar-se em uma “nota”, mas que prevaleça a criação de um espaço nos documentos acadêmicos (boletins, históricos escolares) para o registro de parecer descritivo, com base em critérios nos contratos pedagógicos entre professor e acadêmico.

Acrescentamos a essas considerações de Alves, a questão da “subjetividade”, contida em todo trabalho acadêmico. Vale aqui ressaltar as afirmações de Stake, autor já mencionado no primeiro capítulo, quando esse aponta que é necessária certa subjetividade em pesquisa educacional. Para ele, algumas pesquisas, especificamente, da avaliação educacional, devem ser mais subjetivas. No seu entender, a subjetividade tem o seu significado e a avaliação constitui-se num campo aberto à subjetividade e, aos poucos, vai percebendo-se que percepções e intuições podem produzir conhecimentos.

¹⁰ Alves, discute nessa mesma obra, no capítulo 1, os momentos da construção do conhecimento que são: mobilização; construção do conhecimento; e elaboração da síntese. Cf. 13-38.

¹¹ Sobre isso, Alves (2003, p. 117) acresce que “lidar com mudanças a respeito dos registros avaliativos não é simples: implica revisão de processos, modos de agir, crenças e interpretações. Além do lado do saber fazer, do como fazer, trata com questões relativas ao por que e para que fazer...Entram em jogo os valores e crenças. São mais viáveis em processos coletivos, em que a parceria funciona como ajuda e reforço mútuo”.

Nesse sentido, acreditamos que esses apontamentos de Stake valem também para a construção do *Portfolio*. É comum ouvirmos críticas sobre avaliações qualitativas que primam por construções autônomas e que levam em conta a subjetividade do aluno, pois corre-se o risco de não oferecer dados fidedignos. No entanto, assim como Stake, Saul (1999, p. 47) esclarece que: “o propósito da avaliação qualitativa é compreender a situação – objeto de estudo – mediante a consideração das interpretações e aspirações daqueles que nela atuam”. Aponta ainda que essa avaliação surgiu nos anos 60, nos Estados Unidos, ao reconhecerem que testes padronizados de rendimento não ofereciam toda informação necessária para compreender o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem. Sendo assim, afirma: “A objetividade na ciência e na avaliação é sempre relativa e não pode ser considerada como objeto central ou prioritário.” (SAUL, 1985, p. 49).

Outra experiência com o uso do *Portfolio*, também encontrada em nossas investigações, foi o relato de Villas Boas B. (2004, p. 123), referindo-se a utilização desse instrumento no Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização – PIE.

Segundo a autora, esse curso teve início em 2001, com um grupo de mil professores-alunos, numa parceria oferecida entre a UnB - Universidade de Brasília e Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal.

A programação desse curso foi desenvolvida por coordenadores, tutores e mediadores. Os coordenadores e mediadores eram professores da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal, colocados à disposição da Faculdade de Educação da UnB, aos quais foram oferecidos um curso de especialização sobre fundamentos educativos para a formação de profissionais para a educação básica. Os tutores, quase todos, eram professores da UnB, que, além de serem autores dos módulos de trabalho, mantinham constantes contatos com os mediadores e, em alguns momentos, com os professores-alunos, para análise mais profunda dos temas. E, assim, como parte do processo, decidiram estudar, pesquisar e analisar procedimentos de avaliações que fossem voltados para a formação do professor segundo uma perspectiva crítica e emancipadora. Foi então que “o PIE decidiu enfrentar o desafio de romper com a avaliação tradicional, adotando o *Portfolio* como procedimento avaliativo das produções dos alunos”. (VILLAS BOAS B, 2004, p. 127).

De acordo com o Projeto do Curso, Villas Boas B.(2004, p. 128) lembra que esse contempla um “processo de avaliação (...) que visa superar o ato de medir quantitativamente resultados esperados” e se apóie em uma avaliação mais abrangente, que contemple tanto as questões ligadas ao processo ensino-aprendizagem, como as que se referem à organização do trabalho pedagógico. Iniciado o trabalho, perceberam que a avaliação formativa seria a condizente com as diretrizes gerais do curso e o *Portfolio*, o instrumento capaz de dar conta desse processo.

Villas Boas B.(2004, p. 129) destaca que “o início do trabalho foi marcado por dúvidas e inseguranças”, principalmente por parte dos mediadores, que ainda não tinham vivenciado tal experiência. Por meio de estudos e leituras, procuraram resposta às seguintes indagações: o que incluir no *Portfolio*? As atividades seriam direcionadas ou livres? Se direcionadas, até que ponto? Quando possibilitar ao professor-aluno desprender-se das prescrições do mediador? Qual seria a formatação do trabalho? Como avaliar as produções apresentadas em diferentes linguagens? Como atribuir menção a produções tão diversas?

Após algumas reflexões, compreenderam, entre outras coisas, que seria mais prudente que a construção do *Portfolio* ocorresse de forma semidirecionada, para evitar insegurança por parte de todos os envolvidos. Portanto, nesse *Portfolio* haveria algumas atividades/produções que seriam comuns a todos os professores-alunos e solicitadas pelos mediadores; outras seriam selecionadas pelos próprios professores-alunos em atendimento aos propósitos por eles definidos.

Quanto ao formato de apresentação do *Portfolio*, definiram que esse poderia ser de acordo com a escolha do autor. Porém, recomendou-se a utilização de diferentes linguagens e formas de expressão. Isso para que os professores-alunos pudessem aplicar tais aprendizagens nos próprios alunos.

Foram definidos também, pelos mediadores, quais os aspectos a serem observados na avaliação dos textos produzidos, para garantir os objetivos e princípios do curso. Em seguida, os professores-alunos “foram convidados a refletir sobre os objetivos do seu trabalho, sobre como evidenciar sua aprendizagem e sobre os aspectos observados na avaliação”. (VILLAS BOAS B, 2004, p. 130). E, assim, surgiram dois conjuntos de propósitos formulados respectivamente pelos mediadores e professores-alunos.

O primeiro, formulado pelos mediadores, apresentava os critérios:

1. Articular as áreas/dimensões formadoras do curso com eixos integradores, contribuindo para a consolidação do eixo transversal (educação, cidadania e letramento).
2. Possibilitar a expressão dos temas abordados por meio de diferentes linguagens, evidenciando processualmente as múltiplas aprendizagens.
3. Sistematizar produções com base na organização do trabalho pedagógico realizado.
4. Evidenciar transformações da prática pedagógica mediante a permanente reflexão na ação.
5. Fornecer elementos para a produção do trabalho de conclusão do curso (TCC).

(VILLAS BOAS B, 2004, p. 131).

O segundo conjunto de propósitos, formulado pelos professores-alunos, sugeria a inclusão dos seguintes descritores:

- Apresentação que possibilitasse a compreensão do *Portfolio*
- atividades acompanhadas de análise/reflexões;
- atividades apresentadas com coerência, clareza, seqüência de idéias e correção textual;
- apresentação, nas diversas produções, de confronto da discussão teórica com a prática pedagógica;
- desenvolvimento processual, isto é, ao longo do período indicado para sua construção;
- desenvolvimento das atividades propostas e articuladas com áreas/eixos do currículo do PIE.

(VILLAS BOAS B, 2004, p. 131).

Villas Boas B.(2004, p. 131) relata, ainda, que essa experiência está sendo acompanhada e investigada pelo grupo de pesquisa “Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico”, cadastrado pelo CNPq, sob a liderança da professora Benigna Maria de Freitas Villas Boas. E, até o presente momento, de acordo com os depoimentos dos mediadores e dos professores-alunos, o trabalho pedagógico do PIE, tem sofrido um impacto revolucionário pela avaliação por meio de *Portfolio*.

Villas Boas B. (2004, p. 176) elenca trechos de alguns depoimentos de professores-alunos que evidenciam mudanças na formação desses professores, em razão do uso do *Portfolio*, a saber:

- (...) entro em contato com minhas produções;
- (...) utilizo minha criatividade;
- (...) uso minha autonomia;
- (...) chances de crescer;
- (...) construir coisas belas e que têm mais sentido pra mim;

(...) sinto-me diferente;
(...) crio minha avaliação;
(...) Meu trabalho é valorizado;
(...) acompanho meu desenvolvimento.

A autora ressalta que o *Portfolio* vem acompanhado de objetivos que direcionam o trabalho do curso. Sendo assim, afirma que “a antiga prática de transmissão de conteúdos e de avaliação unilateral seletiva e excludente está cedendo lugar ao processo de trabalho em que predominam a construção, a reflexão, a criatividade, a parceria, a auto-avaliação”. (VILLAS BOAS B, 2004, p. 176)

E, dessa forma, foi-nos possível, por meio desses relatos, conhecer como tem sido utilizado o *Portfolio* no meio acadêmico. Apesar de cada experiência apresentar algumas peculiaridades distintas, notamos que existem alguns fios condutores que são comuns a toda construção de *Portfolio*, como o enfoque de uma avaliação formativa; o uso de reflexões para organização da aprendizagem; a busca da autonomia; a utilização de diferentes linguagens e formas de expressão.

CAPITULO III

3. SITUANDO O *PORTFOLIO* EM CURSOS DE LICENCIATURA: A EXPERIÊNCIA DE UMA UNIVERSIDADE EM UBERABA.

3.1. O *Portfolio* como componente nuclear de uma proposta curricular

Neste capítulo, trataremos, especificamente, de uma experiência do uso do *Portfolio* como instrumento avaliativo, de um “Instituto de Formação de Educadores – IFE” de uma universidade em Uberaba.

Acreditamos que esse estudo, destinado para a compreensão da implantação e implementação dessa atividade, muito contribuirá para o direcionamento deste trabalho, uma vez que essa experiência constitui o campo de investigação desta pesquisa. Assim, compreender as intenções, objetivos e propostas da direção, gestores e corpo docente, dessa instituição, em relação ao trabalho com o *Portfolio*, possibilitará, não só o discernimento dos caminhos a serem percorridos por essa investigação, como também poderá trazer contribuições relevantes para coleta, análise e interpretação dos dados coletados.

Para realização deste estudo, fizemos alguns contatos com a direção, gestores, corpo docente e assistentes pedagógicas dos cursos de licenciatura dessa universidade. Nesses contatos, utilizamos não só dos recursos que se dispõe em uma entrevista aberta e não estruturada, como também fizemos consultas a documentos, tais como: “Regulamentação das Atividades Curriculares Não Presenciais”, que dispõe sobre as Atividades Complementares, Estudos Independentes e Trabalho de Construção de Aprendizagem dos cursos da universidade; relatórios de reuniões pedagógicas e

administrativas; atas de colegiados; e de artigos publicados em congressos assim como periódicos referentes a essa experiência.

3.1.1 Processo de implantação e implementação.

Bernardes; Ribeiro, Rezende (2001, p.8)¹ ao formalizar a proposta de implantação do uso do *Portfolio* nos Cursos de Licenciaturas, reporta aos “Princípios do Trabalho Acadêmico no IFE”, documento proposto pelo Prof. Joel Pimentel de Ulhôa e aprovado pelo colegiado do IFE, em 22 de dezembro de 1999, lembrando alguns princípios que norteiam a formação do educador:

Princípio 1 – Currículo, no Instituto de Formação de Educadores (IFE), é o conjunto programado e organizado, em processo coerente, de eixos temáticos com um caráter de transdisciplinaridade, envolvendo integrações de matérias e disciplinas, eventos e atividades, pesquisa e extensão, intra ou extra-curso, intra ou extra-Instituto, intra ou extra-muros universitários, que constituem um programa de cursos ou o histórico escolar do aluno.²

A esse respeito, Bernardes; Ribeiro e Rezende (2001, p.1) acrescentam que, nesse princípio, está implícita a concepção de tempo e espaço escolar do IFE. Uma concepção que se ancora numa “opção contra o ‘aulismo’, contra o entendimento da sala de aula como único ambiente de aprendizagem”. Nas palavras das autoras: “pensamos que o aluno deve ser estimulado à auto-formação, assumindo a postura de sujeito no processo pedagógico, individualizando seu currículo por iniciativa própria, através de atividades diversas”.

E assim Bernardes; Ribeiro, Rezende (2001, p. 1-2) apontam outro princípio:

¹ Equipe responsável pela elaboração do documento para proposta de implantação do uso do Portfólio nos cursos de licenciaturas de um Instituto de Formação de Educadores de uma universidade de Uberaba.

² O autor desse documento, o professor Joel Pimentel de Ulhôa acrescenta a seguinte observação a esse princípio: “Este Princípio traz um conceito de currículo que traduz a idéia de uma Universidade que se esforça para superar a fragmentação disciplinar, na qual o IFE (...) vê como um de seus compromissos o de inovar na área da educação, ampliando ou produzindo conceitos que possam sinalizar uma nova prática pedagógica. Nesse sentido é que se pretende conceber o currículo de um curso não como conjunto de matérias e disciplinas (“a grade”), mas um histórico que enfatiza a intercomunicação substantiva entre as diferentes ciências e até mesmo de outros campos do saber humano, de alguma maneira voltadas a questões que deságuam, direta ou indiretamente, no essencial da formação de educandos e de educadores em que se computem, também, eventos e atividades programados e abertos à livre opções dos alunos, intra ou extra-curso, intra ou extra-Instituto, intra e inclusive extra-muro da própria Universidade. Esse conceito de currículo traduz a preocupação pedagógica de valorizar e estimular a iniciativa do aluno no processo de sua autoformação e de se tornar mais prazerosa e rica sua experiência acadêmica.

O caráter reiterativo da idéia de “enxugamento” curricular é intencional pela importância que estas sugestões atribuem ao conceito de formação universitária que pressupõe. É uma tomada de posição contra o “aulismo”, contra o discurso acadêmico vazio, contra o esterilizante *modus faciendi* universitário tradicional. Significa a preocupação com uma vida acadêmica mais consistente, com toda a ênfase posta no desenvolvimento pleno do aluno, em que o conteúdo epistemológico essencial, tanto do curso como um todo, quanto de cada um de seus eixos temáticos, volte-se para o alcance desse desenvolvimento.

Nessa mesma proposta, as autoras argumentam que, em conformidade com o Projeto Político Pedagógico de Formação de Professores para a Educação Básica do IFE, as “Atividades Complementares³” e os “Estudos Independentes⁴” foram organizados como um componente curricular e, para tal, busca incluir outras atividades de caráter científico, cultural e acadêmico, articulando e enriquecendo o processo formativo do professor como um todo.

Nesse contexto, por entender a formação do professor-educador, como um processo contínuo e integrado e uma concepção de avaliação processual e formativa, Bernardes; Ribeiro, Rezende (2001, p.4) e equipe de professores do IFE propuseram ao Colegiado a aprovação de um “Trabalho de Construção de Aprendizagem - TCA” para o 1º, 2º e 3º anos, que culmina, no 4º ano, com um “Trabalho de Conclusão de Curso - TCC”.

Os Trabalhos de Construção de Aprendizagens, TCA, consistem em pesquisas, projetos e outras atividades desenvolvidas pelos alunos durante o curso, e constituirão o seu Trabalho de Conclusão de Curso

³ **Atividades Complementares** são aquelas que indicadas, orientadas e acompanhadas pelo professor complementam a formação do educador. Constituem um componente curricular aberto e flexível e deverão ser desenvolvidas fora do horário regular das aulas. Poderão ser constituídos por grupos de estudo, trabalhos de extensão e de iniciação científica, realizados individualmente ou em grupo, abrangendo leituras resenhadas e discutidas, participação em eventos culturais e científicos, atividades de expressão corporal, comunicações escritas ou orais e afins, e, ainda, cursos para atuação com portadores de necessidades especiais, educação de jovens e adultos, atuação em escolas rurais e uso de tecnologias na educação, dentre outros.

⁴ Por **Estudos Independentes** entendemos as atividades que, sob iniciativa do aluno e/ou recomendadas pelo professor, complementam a sua formação como educador. Constituem um componente curricular aberto e flexível, devendo ocorrer com a orientação do professor, mas fora do horário regular das aulas. Poderão ser constituídos por grupos de estudo, trabalhos de extensão e de iniciação científica, realizados individualmente ou em grupo, abrangendo leituras resenhadas e discutidas, participação em eventos culturais e científicos, atividades de expressão corporal, comunicações escritas ou orais e afins, e, ainda, cursos para atuação com portadores de necessidades especiais, educação de jovens e adultos, atuação em escolas rurais e uso de tecnologias na educação, dentre outros.

Segundo as autoras, nesses trabalhos, serão registradas as aprendizagens significativas dos alunos ao longo do curso, com suas reflexões e os comentários dos professores da turma. Esclarece ainda que essas atividades referem-se à formação como um todo, tanto da parte específica como da parte comum, tanto da parte presencial como das buscas dos licenciados em diferentes ocasiões, suportes, modalidades e lugares. E assim, a proposta de um TCA e de um TCC, ao longo do curso de licenciatura, tem como opção inicial a construção de um *Portfolio*.

Bernardes; Ribeiro, Rezende (2001, p.8) e sua equipe de professores lembram De Sordi (2000) para explicitar o que pensam por *Portfolio*:

(...) uma possibilidade interessante para avaliar a aprendizagem do estudante universitário de modo contínuo e processual pode ser a instituição de *Portfolio* que reúnam sistematicamente as diferentes produções dos alunos, estimulando-os às mais diversas formas de expressão de suas qualidades, rompendo, portanto, com o vício de supervalorizar a escrita e a comunicação oral em situações formais previamente estipuladas pelo professor.

Para Bernardes, Ribeiro, Resende (2001, p. 6) “a proposta de avaliação em forma de *Portfolio* baseia-se na intenção de levar adiante uma avaliação que esteja em consonância com a natureza evolutiva do processo de aprendizagem”.

A esse respeito, Vieira et al. (2003) comentam que, para a direção e professores do IFE, a forma de avaliar traduz a concepção que se tem de aprender e ensinar. Dessa forma, afirmam que “a natureza da prática educativa vivida no IFE (...) não se compatibiliza com uma avaliação classificatória, não processual e aferida de modo fragmentado”:

É mister considerar que, se a avaliação guarda íntima relação com o perfil pretendido e com o projeto pedagógico como um todo, há que se implementar uma proposta avaliativa que se coadune com a proposta pedagógica. Além disso, para que essa concepção de avaliação da aprendizagem seja incorporada pelo licenciando, é decisivo que ele vivencie essa prática ainda durante o processo de sua formação. (VIEIRA et. al, 2003, s/p)

Nesse sentido, é que se afirma que a escolha do *Portfolio* como instrumento de avaliação, constitui-se em um componente nuclear da proposta curricular⁵. Ao propor

⁵ Pela presente proposta os conteúdos curriculares serão abordados não como disciplinas isoladas, mas como unidades temáticas transdisciplinares, que relacionam os conhecimentos de forma contextualizada e problematizadora.

um currículo, não como conjunto de matérias e disciplinas formando uma “grade”, mas como “eixos⁶ e unidades temáticas⁷” que enfatizam a intercomunicação entre as diferentes ciências e outros campos do saber humano, necessariamente, o processo de avaliação deveria condizer com esses princípios.

Assim, pensou-se no *Portfolio*, um instrumento avaliativo atrelado aos princípios do conceito de currículo adotado pela Universidade. Um instrumento avaliativo que pudesse atender às concepções de ensino aprendizagem - um currículo interdisciplinar - em que se traduz “a preocupação pedagógica de valorizar e estimular a iniciativa do aluno no processo de sua autoformação e de se tornar mais prazerosa e rica sua experiência acadêmica” (ULHÔA, 1999).

De acordo com o Projeto Pedagógico do IFE, a perspectiva de avaliação para seus cursos de licenciaturas pretende essencialmente “opor-se ao modelo do ‘transmitir-verificar-registrar’ e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador”. Acrescem ainda que a avaliação deverá “favorecer a troca de idéias entre e com seus alunos num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados”.

Dessa forma, a partir desse pressuposto, em 26 de junho de 2001, os Colegiados dos Cursos de Licenciatura Ciências Biológicas, História, Letras, Matemática, Química e Pedagogia, aprovaram a Regulamentação em relação às Atividades Complementares, Estudo Independente, Trabalho de Construção de Aprendizagens e Trabalho de Conclusão de Curso, de modalidade não presencial, dos projetos dos cursos de licenciatura em implantação no IFE. Apontam, como registro desses trabalhos, o *Portfolio* como instrumento de avaliação e organização da aprendizagem.

Respaldados em Hernández (2000, p.165), apregoam que:

O *Portfolio* oferece aos alunos e aos professores uma oportunidade para refletir sobre o progresso dos estudantes em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que possibilita introduzir mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino. Além disso, permite aos professores considerarem o trabalho dos alunos não de uma forma pontual e isolada, como acontece com as provas avaliadoras tradicionais, mas sim no contexto do ensino e como uma atividade complexa, baseada em elementos e momentos de aprendizagem a que se encontra relacionada. Por sua vez, a realização do *Portfolio* permite que os alunos sintam a aprendizagem como

⁶ Eixos temáticos são temas em torno dos quais se articulam as unidades temáticas, sendo definidos de acordo com as especificidades de cada curso. Podem abranger todo o curso ou um ou mais anos.

⁷ Unidades temáticas são conjuntos de conteúdos, compreendidos nas suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal como meios para o desenvolvimento humano, entre si correlacionados, que emanam dos eixos temáticos e são constitutivos de um todo harmonioso e contextualizado. (Verbetes do Dicionário Interativo das Licenciaturas, em elaboração.)

algo próprio, pois cada um decide que trabalhos e momentos são representativos de sua trajetória, enquanto os relaciona numa tentativa de dotar de coerência as atividades de ensino com as finalidades de aprendizagem que se havia proposto e as que haviam negociado com o projeto em que participa.

Para a diretora e equipe de professores do IFE, “o que caracteriza o *Portfolio* como modalidade de avaliação é a **reflexão** sobre o processo vivido e suas mudanças ao longo do curso; sobre os momentos chave de sua formação; sobre seus problemas e como estes foram ou não superados” (VIEIRA et al. 2003). Acreditam que, por meio desse instrumento de avaliação, os professores podem acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o *Portfolio* constitui-se em um recurso para relacionar a teoria à prática.

Em consonância com as idéias de Hernandez sobre o *Portfolio*, o IFE apresenta, em um documento⁸, os critérios para construção e avaliação de um *Portfolio*. Encontramos, nesse documento, os passos a serem seguidos para a construção de um *Portfolio* e seus respectivos componentes. É o que veremos a seguir.

Passos que devem ser seguidos para a realização de um *Portfolio*, ou seja, possível seqüência na realização de um *Portfolio*:

- **“Estabelecer, de maneira explícita, por parte do docente, o propósito do *Portfolio* no curso:”** Isso significa que o *Portfolio* como meio de avaliação deve ser apresentado e negociado com o aluno, logo no início do ano letivo.
- **“Estabelecer as finalidades de aprendizagem por parte de cada estudante”:** Esclarecer aos alunos que um *Portfolio* não é apenas uma reunião de trabalhos escolares. Deve-se iniciá-lo explicando as suas finalidades. Cada aluno deverá tornar explícito o que pretende aprender na disciplina, curso ou projeto, levando em conta as finalidades estabelecidas pelo professor.
- **“Integrar evidências e experiências”:** As evidências recompiladas pelos alunos deverão estabelecer uma correspondência entre o trabalho do curso e suas experiências de aprendizagem.
- **“Selecionar as fontes que compõem o *Portfolio*”.** O *Portfolio* oferece ao aluno a oportunidade de recuperar e avaliar as evidências de aprendizagens

⁸ “Regulamentação das Atividades Curriculares Não Presenciais” que dispõe sobre o Trabalho de Construção de Aprendizagem - TCA e Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

que colecionou dentro ou fora da escola, ao mesmo tempo em que os coloca em relação com as finalidades de sua aprendizagem.

- **“Refletir o que se aprende da reordenação”**: Não podemos esquecer que o *Portfolio* é uma forma de avaliação dinâmica, realizada pelo próprio estudante e que mostra seu desenvolvimento e suas mudanças através do tempo. Nesse sentido, torna-se relevante uma seleção dos trabalhos do aluno, em diferentes momentos, para que se possa fazer uma reflexão sobre os mesmos.
- **“O *Portfolio* é propriedade do estudante”**. Cada *Portfolio* é uma criação única, cada estudante determina que evidências devem ser incluídas e faz uma auto-avaliação como parte de seu processo de formação.

A figura 09 evidencia os componentes de um *Portfolio*, segundo Hernandez (2000, p. 173):

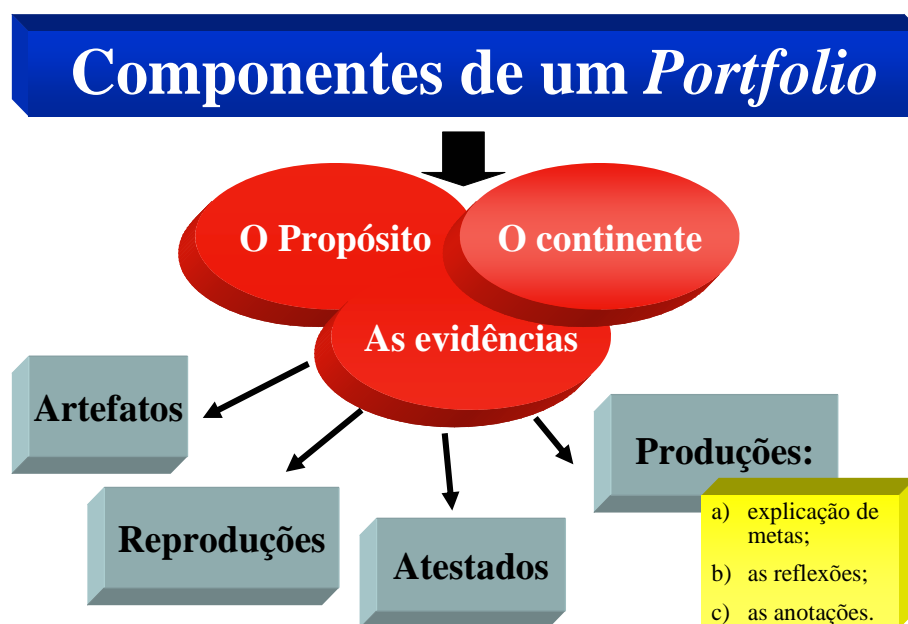


Figura 09. Componentes de um *Portfolio* segundo Hernandez (2000, p. 173)

Assim, a partir dessa figura, podemos, sob a ótica de Hernandez, identificar os componentes de um *Portfolio*. A síntese seguinte explicita melhor cada um desses

componentes e nos permite entender o que se pode encontrar e que evidências podem ser recolhidas e selecionadas para a construção de um *Portfolio*.

- **O Propósito:** o estudante deve criar, recolher e organizar todo material que evidencie o seu progresso, de tal forma que demonstre sua avaliação em relação às finalidades estabelecidas.
- **Tipos de evidências que constituem o “conteúdo” do *Portfolio*:** Collins, (1991) distingue quatro tipos de evidências, ou seja, de documentos que podem fazer parte de um *Portfolio*:
 - 1) **Os artefatos:** produzidos durante o trabalho do curso e vão desde as atividades em sala de aula até os trabalhos realizados por iniciativa própria dos alunos ou por sugestão do professor.
 - 2) **As reproduções:** acontecimentos que normalmente não se recolhem em sala de aula, como gravações, impressão de página de internet e outros.
 - 3) **Os atestados:** são informações sobre o trabalho do aluno, preparados por outras pessoas, como os comentários realizados pelo professor.
 - 4) **As produções:** são os documentos especificamente preparados para dar forma e sentido ao *Portfolio* e incluem três tipos de materiais: **a) explicação de metas:** possibilitar ao estudante exemplificar de maneira pessoal, o propósito específico do *Portfolio* que servirá de quadro de referência; **b) as reflexões:** acontecem enquanto se elabora, organiza-se ou se revisa o *Portfolio*; **c) as anotações:** são pequenos informes que acompanham cada documento, descrevem o que é, porque é uma evidência e de que é evidência.
- **O continente:** lugar onde será colocado todo o material produzido para o *Portfolio*. Esse continente pode adquirir diferentes modalidades, como caixa, cartaz, pasta, CD-ROM e outros.

Conforme regulamento aprovado pelos Colegiados, a pontuação referente a esse trabalho será incluída em todas as unidades temáticas e totalizará 100 pontos, distribuídos ao final de cada ano. Na semana institucional de exames finais, os alunos socializarão o resultado de seu trabalho e farão um registro do mesmo. Esse regulamento constitui-se em uma proposta de substituição do exame final pelo Trabalho

de Construção de Aprendizagens, aprovado pelos colegiados dos cursos da área de educação e encaminhado ao Conselho Universitário.

Nesse mesmo documento, são apontados também os critérios para aprovação do Trabalho de Construção de Aprendizagens - TCA:

- a) revelação de desenvolvimento das competências definidas⁹;
- b) evidência de capacidade reflexiva, crítica e criativa do aluno sobre as aprendizagens significativas para a formação do professor-educador;
- c) expressão de um “antes” e um “depois”, mediados por uma transformação, nas atividades selecionadas para compor o *Portfolio*;
- d) elaboração em duplas ou grupos de três alunos;
- e) inclusão de uma auto-avaliação do aluno;
- f) registro sob a forma de diferentes suportes como texto escrito, site, cd-rom, vídeo ou material pedagógico, segundo a opção do licenciando.
- g) atribuição dos pontos definidos – 100 pontos ao final do ano, a partir de um consenso entre o professor-orientador e os professores da turma;
- h) socialização dos trabalhos na semana institucional de exames finais.

A Carga horária anual será de 30 horas em cada ano, totalizando 120 horas em todo o curso.

Já o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC apresenta alguns aspectos diferentes do TCA.

- a) evidência de capacidade reflexiva, crítica e criativa do aluno sobre as aprendizagens significativas para a formação do professor - educador;
- b) revelação de desenvolvimento das competências propostas no projeto Político Pedagógico do curso;
- c) expressão de um “antes” e um “depois”, mediados por uma transformação nas atividades selecionadas para compor o *Portfolio*;
- d) elaboração em duplas ou grupos de três alunos;
- e) registro sob a forma de diferentes suportes como texto escrito, site, cd-rom, vídeo ou material pedagógico, segundo a opção do licenciando;
- f) expressão de uma auto-avaliação ao longo do trabalho;
- g) atribuição dos pontos definidos – 100 pontos ao final do ano, a partir de um consenso entre o professor-orientador e os professores da turma;
- h) socialização dos trabalhos na semana institucional de avaliações complementares, ou em período definido pelo colegiado;
- i) evidenciação das trajetórias individuais;
- j) alusão a referenciais teóricos ao longo das reflexões.

E, assim, podemos dizer que a implantação e implementação do *Portfólio*, nessa instituição, se reporta-se, principalmente, aos dizeres do documento elaborado pelo Prof. Joel Pimentel de Ulhôa, “Princípios do Trabalho Acadêmico no IFE”, e das concepções de avaliação por meio de *Portfolio*, de Hernandez (2000, p. 167). Em

⁹ Essas competências encontram-se definidas no Projeto Pedagógico de cada curso.

outras palavras, assim como o “Princípio 1” referente à concepção de currículo para a formação de educadores do IFE apregoava uma idéia de superação de uma fragmentação disciplinar com caráter de transdisciplinaridade, a avaliação da aprendizagem também deveria pautar-se nessa mesma linha de pensamento. Para o IFE, avaliar por meio de *Portfolio*, integrando todos os conteúdos com respaldo nas idéias de Hernandez, a universidade estaria assumindo um compromisso com uma vida acadêmica mais consistente e com ênfase posta ao desenvolvimento pleno do aluno.

Investigamos também como tem sido a operacionalização do *Portfolio* nessa universidade. Encontramos em registros de atas¹⁰ de colegiado de cursos, referentes a estudos e decisões sobre o *Portfolio*, alguns relatos relevantes:

- Enquanto o aluno faz uma auto avaliação, o professor, ao ler o *Potfolio*, também se avalia, observando o que o aluno está enxergando como significativo na sua formação como professor.
- O *Portfolio* não é o registro puro e simples da aula, mas uma proposta para que se proceda a reflexão sobre a aprendizagem significativa para sua formação.
- A professora (...) ¹¹ citou questões importantes de referência para o aluno na confecção do *Portfolio*: “**como e por quê?**”.
- A professora. (...) salientou que o uso de recursos de arte e outras linguagens deve ser justificado no texto, assim como a reflexão, sempre devem estar presentes, caso contrário, a palavra “*Portfolio*” foge do sentido apropriado pela educação. Disse, ainda, que o aluno não deve entregar uma auto-avaliação à parte, pois o *Portfolio* já é a própria auto-avaliação.
- Sendo assim, o Colegiado define que a letra “e”¹², correspondente aos Critérios para aprovação do Trabalho de Construção de Aprendizagens, não se refere à inclusão de uma auto-avaliação pelo aluno, mas da expressão de uma auto-avaliação ao longo do trabalho. Uma avaliação formativa, que permite o diálogo entre aluno e professor, no sentido de levantar os pontos positivos, os negativos e os em desenvolvimento para

¹⁰ Atas referentes ao ano de 2005

¹¹ Achamos por bem ocultar o nome das pessoas.

¹² e) inclusão de uma auto-avaliação do aluno;

que o aluno tenha a oportunidade de melhorar algo ou até refazê-lo, se necessário.

- A professora (...) falou sobre o trabalho do professor orientador, que deve acompanhar de perto o aluno e agendar periodicamente a orientação, de acordo com a disponibilidade das partes. O comentário recebeu manifestação favorável do professor (...) que acrescentou, dizendo que tal processo não acontece com todos os professores do grupo. A professora (...) citou que essa postura favorece a compra de trabalhos prontos. A Diretora (...) afirmou que a referida postura foge aos princípios do grupo e sugeriu que a gestão de cada curso identificasse os professores para que esses problemas fossem resolvidos. A professora (...) disse ainda que, para evitar esse tipo de problema, o assunto deve estar em pauta constantemente nas reuniões pedagógicas de cada curso.

Percebe-se, entretanto, pelos relatos dos membros dos colegiados dos cursos, para discussão sobre o *Portfolio*, que, mesmo transcorridos cinco anos da sua implantação, problemas e dúvidas continuam existindo.

Sobre a operacionalização e avaliação do próprio processo de avaliação por meio do *Portfolio*, encontramos alguns registros publicados em forma de relatos de experiências, que merecem ser destacados, (VIEIRA et al. 2003, s/p):

Toda situação nova provoca reações. Sobre as famosas e tradicionais provas finais, conhecíamos muito bem. No entanto, uma nova forma de avaliar diferente das perguntas e respostas, práticas e objetivas, efetivamente não conhecíamos. Teoricamente, sempre foi fácil argumentar que a avaliação precisa ser contínua, processual, cumulativa. Na prática, muitas inquietações foram surgindo. Para nós, professores do IFE (...), a primeira grande dificuldade foi sustentar, para os alunos, que uma nova forma de avaliar, além de desejada era necessária para alcançarmos o perfil almejado pelo Projeto Político Pedagógico dos cursos de Licenciaturas, (...).

Na primeira experiência da construção do TCA os alunos se mostraram completamente perdidos, querendo que nós, professores, déssemos as respostas, as “receitas” de como compor o *Portfolio*. Parecia ser preferível retornar às antiquadas formas de avaliação por estarem consolidadas, sem precisar correr o risco de construir uma proposta mais inovadora.

Assim, sem as respostas prontas que os qualificassem para o sucesso da aprovação os alunos tiveram que ousar escrever textos de sua autoria, demonstrar competências reflexivas, integradoras e transdisciplinares. Tiveram que ser criativos em ilustrar diferentes momentos de aprendizagem dentro e fora dos muros da Universidade. Em seus primeiros passos nas orientações, percebemos que os alunos não apresentavam reflexões, vinham

para questionar e protestar sobre esta nova forma de avaliar. Apresentavam relatos dos conteúdos das aulas e da forma como o professor se portou em sala de aula. Resumos e transcrições de livros, ou mesmo as orientações constituíam uma espécie de muro de lamentações e desabafo do cansaço do dia-a-dia.

Percebemos que aos poucos foram sendo incentivados a pesquisar e refletir com criticidade sobre seus atos, como um agente ativo deste processo da construção do conhecimento e, começaram a produzir por vontade própria, sem uma cobrança superior.

Das primeiras orientações observamos o crescimento paulatino de nossos alunos. Inicialmente ao produzirem seus textos de reflexão os alunos são tímidos, inseguros, porém, ao estarem com o professor-orientador que aponta as lacunas e as possibilidades de melhora num exercício de ir e vir, fazer e refazer, as produções vão se tornando mais consistentes. E ao (re)elaborar as aprendizagens mais significativas e (re)aprender determinados conteúdos que não foram satisfatoriamente aprendidos nesse momento de reflexão e retomada de leituras; o aluno percebe-se sujeito do conhecimento porque traz à cena o aprender a aprender.

Além da construção do processo ensino-aprendizagem, há um envolvimento humano que merece ser mencionado. A relação professor/aluno, às vezes traumática, vai adquirindo outros aspectos no sentido de que os laços de solidariedade e sociabilidade vão sendo estreitados, porque, ao acompanhar a turma, o professor passa mais tempo com ela e ao orientar cada grupo, individualiza o relacionamento. Há uma certa cumplicidade, ambos, professor e aluno, são testemunhas da aventura (dor e prazer) que é a construção da aprendizagem.

E, assim, Vieira et.al. (2003) consideram que: “além da construção do processo ensino-aprendizagem, há um envolvimento humano que merece ser mencionado. Para o grupo de professores do IFE, “a relação professor/aluno, às vezes traumática, vai adquirindo outros aspectos no sentido de que os laços de solidariedade e sociabilidade vão sendo estreitados”. E nesse sentido, “há uma certa cumplicidade, em que ambos, professor e aluno, são testemunhas da aventura (dor e prazer) que é a construção da aprendizagem”.

Encontramos também outro registro de operacionalização e avaliação do *Portfolio*, que nos chamou a atenção. Vieira et. al (2003) apontam que um dos aspectos mais enriquecedores do uso do *Portfolio* como registro de aprendizagens é a oportunidade de diversificar as formas de avaliação e contextualizar o conhecimento, dando sentido e sentimento ao saber. E, assim, os autores relatam que um aluno do curso de Matemática, que geralmente preferia se expressar em notações numéricas pôde ousar e deixar vir à tona o seu lado escritor. Desmistificou o velho estigma de que, nos cursos de áreas exatas, não se faz uso da linguagem ordinária ou literária. O aluno confirmou essa interpretação, brincando com as palavras em seu TCA:

Dólar, Argentina, Apagão, Terrorismo, Guerra, *Portfolio*...
Que ano!, como dizer que não mudamos, num ano onde o mundo mudou.
Mudei. Mudei, sim. Para melhor. Os outros que digam, a educação mudou?
Isso nós faremos, refletir, refletimos, reflexões. Já me sinto uma espelho de
tanto refletir. Mas não quebramos o espelho e, sim, os paradigmas!
O *Portfolio*, inicialmente odiado, hoje tornou-se realização pessoal, norteou
nossa senso de educador-pessoa, ser humano que muda, reflete, redige,
interpreta, apresenta, reflete e torna a mudar.
Para melhor, nós esperamos...

E é essa experiência, dos alunos dos Cursos de Licenciatura do IFE, que
passaremos a investigar. Pretendemos, por meio do respaldo da Teoria das
Representações Sociais, conhecer quais as representações que esses alunos estão
construindo sobre a avaliação da aprendizagem a partir da experiência com o *Portfolio*.

Avaliar na universidade é também uma prática educativa e, portanto, de caráter
formador. Assim, selecionar ou escolher como o aluno de ensino superior deve ser
avaliado é mais do que indicar instrumentos ou procedimentos a serem adotados. É,
fundamentalmente, selecionar princípios e compromissos que orientam a relação
educativa a ser desenvolvida.

A teoria das Representações Sociais permite revelar qual o significado que
alunos de cursos de licenciaturas de uma universidade em Uberaba estão construindo
sobre avaliação da aprendizagem, a partir do uso do *Portfolio* como instrumento
avaliativo. Essa questão constitui o tema a seguir.

CAPÍTULO IV

4. METODOLOGIA: AS TRILHAS PERCORRIDAS

4.1. Uma opção teórico-metodológica: o *Portfolio* como objeto de pesquisa em representação social

Partimos da premissa de que o ambiente universitário privilegia-se por contatos, interações pessoais e intercomunicações entre seus membros. Compreendemos que, nesse espaço, interagem-se variáveis de diferentes naturezas, como as sociais, culturais, políticas, familiares, econômicas, permeadas também por diferentes relações, em que os sujeitos vão produzindo suas representações acerca da avaliação por meio do *Portfolio*.

A Teoria das Representações Sociais constitui-se, neste trabalho, no instrumental teórico-metodológico apropriado para a análise do conteúdo desta investigação, por meio da qual apontaremos quais significados os alunos licenciandos estão construindo sobre a avaliação com *Portfolio*.

Comungando com as idéias de Marcondes (2004, p. 38), a Teoria das Representações Sociais:

permite o reconhecimento do papel do indivíduo, na sua singularidade e subjetividade, como produto e também como produtor da realidade social, bem como o reconhecimento do senso comum como reconhecimento legítimo, produzido no cotidiano das relações humanas.

Nos últimos anos, o interesse pela teoria das representações sociais tem aparecido com grande frequência, em trabalhos de diferentes áreas. Para Arruda (2002,

p. 128), esse conceito perpassa as ciências humanas e não é patrimônio de uma área em particular, tem fundas raízes na sociologia e uma presença marcante na antropologia e na história das mentalidades.

Como ponto de partida, surge, em 1961, na França, a obra de Moscovici, “*La Psychanalyse, son image, son public*”. Nessa época, apesar de essa obra ter causado um certo impacto nos meios intelectuais, não produziu desdobramentos visíveis e esperados. Nas palavras de Arruda (2002, p. 128), “a teoria moscoviciano aparentemente não vinga de imediato, fazendo sua reaparição com força total no início dos anos 80 (...), com o aumento do interesse pelos fenômenos do domínio do simbólico”. Assim, as noções de representação e memória social, dentre outras, florescem na tentativa de explicar o simbólico.

Como vários outros conceitos que surgem numa área e ganham uma teoria em outra, embora oriundos da sociologia de Durkheim, é na psicologia social que a representação social ganha uma teorização, desenvolvida por Serge Moscovici e aprofundada por Denise Jodelet. Essa teorização passa a servir de ferramenta para outros campos, como a saúde, a educação, a didática, o meio ambiente, e faz escola, apresentando inclusive propostas teóricas diversificadas. (ARRUDA 2002, p. 128)

Em outras palavras, o conceito “Representações Sociais” foi introduzido na Psicologia Social por Moscovici (1978), resgatando o conceito de representação coletiva de Durkheim. Sobre isso Guarechi e Jovchelovitch (2003, p.19) assinalam que “o fato de Moscovici permitir-se olhar para a Sociologia, e encontrar conceitos e ousar trazê-los para o domínio da Psicologia Social é revelador do papel central que o mundo social ocupa nas representações sociais”. Podemos assim dizer que o conceito de representações coletivas de Durkheim funcionou como referência para Moscovici na sistematização do conceito de representações sociais.

Villas Boas L.(2003, p. 54) acresce a isso que Moscovici, ao partir do conceito de representação coletiva de Durkheim, o faz criticando-o. Aponta que esse conceito “leva em conta apenas os aspectos sociológicos do pensamento organizado de modo que a representação surja como uma reprodução do social”. Dessa forma, ainda segundo a autora, “Moscovici opta por trocar o adjetivo ‘coletivo’, por ‘social’, admitindo que as representações são construídas pelos sujeitos quando da elaboração compartilhada do conhecimento”. Nesse sentido, a idéia de representação social é reforçada como um conceito psicossocial.

O próprio Moscovici (2003, p. 340), em entrevista com Ivana Marková, relata ter recebido uma herança de conhecimentos de Durkheim, sem dar muita conta disso. Afirma que apesar de ter lido pouco as suas obras, além do seu trabalho de representações coletivas, apropriou-se dos seus escritos principalmente por meio dos trabalhos de Piaget, que tomou seus conceitos e muitos pontos de vista teóricos, como o pensamento simbólico e o julgamento moral.

Marková (2003, p. 345) afirma que Moscovici ao criticar Durkheim, mostrou que ele era fiel à tradição kantiana e tinha uma concepção muito estática de representações. Mostrou também que Piaget seguiu o racionalismo de Durkheim e que, de fato, era o racionalismo kantiano.

O conceito de estrutura de Piaget não é mais que uma reorganização dos elementos preexistente dentro de um todo interligado. Esse conceito pré-dialético de estrutura, que encontramos em Piaget, no estruturalismo francês (...) é nitidamente diferente do estruturalismo da Escola de Praga, que é dialético e dinâmico. (MARKOVÁ, 2003, p. 346).

Nas palavras de Moscovici (2003, p. 45): “é obvio que o conceito de representações sociais chegou até nós vindo de Durkheim. Mas nós temos uma visão diferente dele – ou, de qualquer modo, a psicologia social deve considerá-lo de um ângulo diferente (...)”. A sociologia vê as representações sociais como artifícios explanatórios, irreduzíveis, já a psicologia social deve estar pré-ocupada com a estrutura e a dinâmica das representações.

E, assim, Moscovici passou a tratar as representações coletivas como representações sociais e como um fenômeno social, enfatizando o seu caráter dinâmico. Superou o reducionismo sociológico e incorporou mecanismos sócio-cognitivos para descartar a oposição individual versus coletivo; contrapôs a homogeneidade implícita nas representações coletivas à diversidade e pluralidade das representações no contexto histórico-social de uma sociedade complexa e aberta; e enfatizou a comunicação que possibilita fazer algo individual tornar-se social.

Guarechi e Jovchelovitch (2003, p.44) também abordam essa questão, lembrando que Moscovici não desenvolveu sua teoria num vazio cultural. Ele se apoiou em autores fundadores das ciências sociais na França, especialmente em Durkheim.

Segundo Arruda (2002, p. 128):

A psicologia social aborda as representações sociais no âmbito de seu campo, do seu objeto de estudo – a relação indivíduo-sociedade – e de um interesse pela cognição, embora não situado no paradigma clássico da psicologia: ela reflete sobre como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais, constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social, cultural etc., por um lado e por outro, como a sociedade se dá a conhecer e constrói esse conhecimento com os indivíduos. Em suma, como interagem sujeitos e sociedades para construir a realidade, como terminam por construí-la numa estreita parceria – que, sem dúvida, passa pela comunicação.

Para Guarechi e Jovchelovitch (2003, p. 45), “a ciência é uma das forças que distinguem o mundo moderno do mundo medieval. Ela é, como afirma Moscovici, uma fonte fecunda de novas representações”. Para esses autores, Moscovici estava modernizando a ciência social, ao substituir representações coletivas por representações sociais com o intuito de tornar a ciência social mais adequada ao mundo moderno.

Moscovici tinha consciência de que o modelo de sociedade de Durkheim era estático e tradicional. Um modelo que servia para tempos em que as mudanças ocorriam lentamente e não para as sociedades modernas, dinâmicas e fluidas. Sobre essa questão Guareschi (2003, p. 196) afirma que:

Por isso o conceito de “coletivo” apropriava-se melhor àquele tipo de sociedade, de dimensões mais cristalizadas e estruturadas. Moscovici preferiu preservar o conceito de representação e substituir o conceito “coletivo”, de conotação mais cultural, estática e positivista, com o de “social”: daí o conceito de Representações Sociais.

Silva (2000, p. 370) lembra-nos que, atualmente, a maioria das pesquisas sobre representações sociais, faz, obrigatoriamente, referências às obras de Moscovici. A autora ressalta sua obra central, citada no início deste estudo: *La psychanalyse: Son image et son public* (1961), pontuando: “mais que inaugurar um novo conceito, representou a busca de uma renovação temática, teórica e metodológica no campo da psicologia social”. Nas palavras de Silva: (2000, p. 370):

O ponto de partida da elaboração teórica de Moscovici é o abandono da distinção clássica entre o sujeito e o objeto, rompendo assim com a perspectiva behaviorista dominante na psicologia social. Contra uma epistemologia do objeto ‘puro’, a teoria das representações centra o seu olhar sobre a relação entre os dois, recuperando assim um sujeito que, através de sua atividade e de sua relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio.

Nesse sentido, a teoria das representações sociais leva em conta tanto o sujeito

quanto o objeto que partilham de uma relação de construção mútua. A realidade é estabelecida com base nessa interação. Segundo Nascimento (2002, p. 117): “o sujeito participa ativamente na construção das representações e, ao fazê-las, constitui-se como sujeito, na medida em que, ao apreendê-la de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material.”

Para Moscovici (1978, 41), “as representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente por meio de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano”. E assim, “elas correspondem por um lado à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica e mítica”.

Sá (2002, p. 30) ressalta que a tarefa de conceituar representações sociais é tão difícil que o próprio Moscovici admite a complexidade desse conceito: “ele sempre resistiu a apresentar uma definição precisa das representações sociais, por julgar que uma tentativa nesse sentido poderia acabar resultando na redução do seu alcance conceitual”.

Cabe aqui apontar alguns conceitos de representações sociais, sob o ponto de vista de alguns autores:

Para Jodelet (2001, p. 17) representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, cuja orientação prática concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Nesse sentido a representação social é sempre a representação de um objeto. Tem um caráter de imagem e a propriedade de poder intercambiar o sensível e a idéia, a percepção e o conceito; tem um caráter simbólico, significante, de construção, reconstrução, autônomo e criativo. (JODELET, 1989).

Nascimento (2002, p.120) acresce a esse conceito o comentário de que a representação social, para Jodelet “é um saber do senso comum, um conhecimento sócio-construído. É sempre a representação de alguém ou de alguma coisa. Daí ter a representação um caráter social, figurativo e simbólico”.

E para Abric (2000, p. 28), a representação social é ao mesmo tempo: “o produto e o processo de uma atividade mental, através da qual um indivíduo ou grupo reconstitui a realidade com a qual ele se confronta e para a qual ele atribui um significado específico”

Nesse sentido, para Abric, a representação não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significativa, conforme expressa Moreira e Oliveira (2000, p. 28):

Essa significação depende, ao mesmo tempo, de fatores contingentes (...) – natureza e limites da situação, contexto imediato, finalidade da situação – e de fatores mais globais que ultrapassam a situação em si mesma: contexto social e ideológico, lugar do indivíduo na organização social, história do indivíduo e do grupo, determinantes sociais, sistemas de valores.

Segundo Varlotta (2002, p. 57), o conceito de representações sociais para Arruda (1998) é “uma forma de metabolizar a novidade, transformando-a em substância para alimentar a leitura do mundo e, assim, incorporar o novo”. Já para Moscovici, “é uma modalidade específica de conhecimento, que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”.

Assim, representar uma coisa não é simplesmente duplicá-la, repeti-la ou reproduzi-la; é reconstituí-la, retocá-la, modificar-lhe o texto.

A representação é entendida, no interior da teoria, não como um espelhamento da realidade, mas, como resultado de uma atividade psicológica, de um processo de construção simbólica desenvolvido nas interações entre o sujeito psíquico e o existente.

(VARLOTTA 2002, p. 57)

Villas Boas L. (2003, 53-54) ao mencionar a dificuldade em conceituar representações sociais e o caso de se referir a um conhecimento comum, acresce que isso “não prejudica em nada, (...) ela é tida como objeto de estudo legítimo, dada a importância que tem na vida social e ao papel clarificador nos processos cognitivos e nas interações sociais”.

Abric (2000, p. 27), ao se posicionar sobre a noção de representação social elaborada por Moscovici, ressalta que o sucesso dessa teoria é testemunho do interesse pelos fenômenos coletivos e pelas regras que regem o pensamento social. Surge como essencial o estudo do pensamento “ingênuo”, do “senso comum”. E, nas palavras da autora: “A identificação da ‘visão de mundo’ que os indivíduos ou os grupos têm e utilizam para agir e para tomar posição, é indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e clarificar os determinantes das práticas sociais”.

Para os autores Guarechi e Jovchelovitch (2003, p.17):

Com a Teoria das Representações Sociais temos uma história diferente, que questiona ao invés de adaptar-se, e que busca o novo, lá mesmo onde o peso hegemônico do tradicional impõe as suas contradições. Mas a busca do novo não se constitui sem que tenhamos a coragem de enfrentar nossa própria história, e a teoria das Representações Sociais vai buscar, tanto dentro da Psicologia como fora dela, as possibilidades de reconstrução teórica, epistemológica e metodológica a que se propõe. E o caráter dessa busca que lhe faz ser uma teoria específica da Psicologia Social como um empreendimento interdisciplinar.

Arruda (2002, p. 129) aponta que a Teoria das Representações Sociais operacionaliza “um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade”. Ela parte da “premissa de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, guiadas por objetivos diferentes, formas que são móveis, e define duas delas, pregnantes nas nossas sociedades: a consensual e a científica”. O universo consensual se constitui, principalmente, nas conversas informais, na vida cotidiana. Já o universo científico se cristaliza em suas formas de linguagem e sua hierarquia interna. Para a autora, ambas, apesar de terem propósitos diferentes, são indispensáveis para a vida humana e as representações sociais constroem-se muito mais na esfera consensual, embora as duas esferas não sejam totalmente estanques.

E assim, podemos dizer que Moscovici progride, com essa sistematização. Há uma reabilitação do senso comum, do saber popular, do conhecimento do cotidiano, antes considerados confusos, inconscientes e equivocados. Com isso, afirma Arruda (2002, p. 131):

(..) começamos a perceber um desmonte de velhas divisórias tão conhecidas da ciência psicológica: a fronteira entre a razão e o senso comum, razão e emoção, sujeito e objeto, mas não desligada da sua inscrição social. Assim Moscovici propõe uma psicologia do conhecimento, com forte apoio sociológico, mas sem desprezar os processos subjacentes e cognitivos.

Villas Bôas L.(2003, p. 57) conclui que:

a representação social, ao estudar a ação do homem comum, expressa uma espécie de “saber prático” de como os indivíduos sentem, assimilam, apreendem e interpretam o mundo dentro de seu cotidiano, sendo, portanto, produzida coletivamente na prática da sociedade e no decorrer da

comunicação interativa.

A representação não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significativa que depende, ao mesmo tempo, de fatores contingentes (circunstâncias), e de fatores mais globais que ultrapassam a situação em si mesma (contexto social e ideológico). Nos dizeres de Abric (2000, p. 28):

a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas. A representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-decodificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas.

Assim, se as representações têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e suas práticas é porque, conforme apontado por Abric, elas respondem a quatro funções essenciais, como demonstra o quadro 01:

| Função do Saber | Função Identitária | Função de Orientação | Função Justificatória |
|--|--|---|---|
| Permite compreender e explicar a realidade, a troca social, a transmissão e a difusão do saber, coloca-se como condição para a comunicação social. | Define a identidade de um grupo, resguarda sua especificidade. Desempenha papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um dos seus membros. | Situa como guia de comportamentos e práticas. São prescritivas de comportamentos ou práticas obrigatórias, pois intervêm na finalidade de determinado tipo de relação. Produz a priori um sistema de antecipação e de expectativas. Definem o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um contexto social. | Explicam e justificam as tomadas de posição e comportamentos. |

Quadro 01 - Funções das representações - Fonte: (ABRIC, 2000, p. 28-30)

Dessa forma, considerando essas funções, pode-se analisar como os alunos, grupos de licenciandos, vão constituindo um conjunto organizado e hierarquizado de julgamentos, atitudes e informações relativas à avaliação por meio de *Portfólio*.

A pluradeterminação das representações é um aspecto importante a ser considerado no processo das práticas comunicativas de produção de sentido relativos à avaliação educacional. A representação social de um determinado objeto pelo sujeito é

ratificada ou retificada pelas associações a outros objetos. Assim, para Marcondes (2004, p. 43-44):

As representações se dão em espaços e tempos determinados, no dinamismo do cotidiano com constante relação com representações de outros objetos e de outros sujeitos sociais que, por vezes se chocam e se competem e, por vezes se interpenetram de maneira dialógica e produzem novas representações.

Quando pensamos em representação sobre a avaliação por meio de *Portfolio*, sabemos que é um objeto de diferentes significações. Nos espaços educacionais, a avaliação vem geralmente associada à representação de uma avaliação classificatória, seletiva e excludente. Assim, esses elementos interferem e podem contribuir para composição das representações sociais acerca da avaliação.

Para Moscovici, as representações se constroem por meio de dois processos fundamentais: a objetivação e a ancoragem. Segundo Arruda (2002, p. 136), esses processos são como duas faces de uma mesma moeda.

Sobre o processo de ancoragem e objetivação, podemos assim sintetizar o pensamento de Moscovici (2003, p. 61):

a) O processo de Objetivação:

1. Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso. É reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar para representar, pois, desde que nós pressupomos que as palavras não falam de nada, somos compelidos a ligá-las a alguma coisa, a encontrar equivalentes não verbais.
2. Objetivação une uma idéia de não-familiaridade com a de realidade. Transforma a palavra, que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra. Dessa forma, a objetivação pode ser vista no processo de formação das representações sociais como um recurso que o pensamento utiliza para tornar concreto e real um conceito abstrato.

b) O processo de ancoragem:

-
1. Um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias, e o compara a um paradigma de uma categoria considerada familiar. A partir do momento em que ocorre essa comparação de paradigmas, o objeto ou idéia em questão sofre um reajuste e é adaptado na mesma categoria.
 2. É como ancorar um bote perdido em um dos boxes de nosso espaço social.
 3. Classificar e dar nomes são dois aspectos da ancoragem. Tem como objetivo principal facilitar a interpretação de características e a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, formar opiniões. Classificar significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou o que não é permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe. Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele.
 4. Não podemos dizer que conhecemos ou compreendemos um indivíduo, mas somente que tentamos reconhecê-lo, isto é, podemos descobrir que tipo de pessoa ele é, a que categoria pertence.

Sobre a objetivação e a ancoragem, Villas Bôas L.(2004, p. 148) afirma que “ambos são mecanismos concomitantes, que formam e mantêm em funcionamento as representações sociais, sendo por meio delas que o discurso científico acaba sendo apropriado pelo sujeito”.

Jodelet (1986) define objetivação como “uma operação imaginante e estruturante que dá corpo aos esquemas conceituais para facilitar a comunicação. Ocorre uma concretização do pensamento social para torná-lo vivo e eficaz na vida cotidiana”. (MARCONDES, 2004, p. 45).

Por ancoragem, Jodelet (1986) explica que esta “corresponde à significação dos conteúdos da representação, informando-nos sobre suas raízes no pensamento

social”. Acresce ainda que a ancoragem refere-se à constituição de uma rede de significados em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais, e está presente durante todo o processo de formação e reconstrução das representações. (MARCONDES, 2004, p. 46).

E, assim, de acordo com os elementos teóricos sobre a teoria das Representações Sociais apontados neste estudo e compreendendo que essa teoria, conforme sintetizada por Marcondes (2004, p. 40), “refere-se à maneira como sujeitos sociais apreendem os acontecimentos da vida cotidiana, as características do meio ambiente, as informações que circulam, as pessoas com as quais partilham”, acreditamos que ela nos permite perceber possibilidades de análise da questão do uso do *Portfolio* como instrumento de avaliação da aprendizagem em cursos de licenciaturas.

Marcondes (2004, p. 41), ressalta que a área da educação é um “campo privilegiado para se observar o processo de construção, evolução e de transformação de representações sociais no interior de grupos sociais, e também para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação”. No caso desta investigação, o foco de estudo é um ambiente universitário, formado por vários cursos de licenciaturas, convivendo com o objeto da avaliação da aprendizagem, o *Portfolio*.

Tavares (2002, p. 14) assinala três grandes campos de investigação em que o conceito de representação social tem sido largamente empregado. O primeiro é o que caracteriza a perspectiva original das representações como conhecimento vulgar, isto é, corresponde à popularização das idéias científicas. O segundo refere-se ao extenso campo dos objetos, culturalmente construídos através de uma longa história e de seus equivalentes modernos. O terceiro é o campo dos acontecimentos sociais e políticos, em que certas representações têm um curto prazo de significação para a vida social, como exemplo, conflitos sociais, nacionais, movimentos ecológicos e outros.

Mediante essas categorizações assinaladas por Tavares, podemos considerar que este estudo, ao apontar como objeto de pesquisa o *Portfolio*, pode ser classificado no segundo campo de investigação das representações sociais - o campo de objetos culturalmente construídos ao longo de uma história. A avaliação escolar pode ser portanto, definida como um processo constituído na articulação de relações interpessoais, grupais e intergrupais em diferentes contextos históricos em que a cultura e o conhecimento são continuamente transmitidos. Embora o uso do *Portfolio* como

instrumento de avaliação da aprendizagem seja relativamente novo na educação - apontado por Gardner, na década de 90 - contempla um significado social importante, na medida em que passa a ser vivenciado por grupos de educandos e educadores e está intimamente associado à qualidade da educação.

4.2. Procedimentos Metodológicos

Constituiu o campo de investigação da nossa pesquisa, alunos de oito (08) cursos de licenciatura de um Instituto de Formação de Educadores de uma universidade em Uberaba, que adota o *Portfolio* como instrumento de avaliação da aprendizagem. Fazem parte desse instituto os cursos de Matemática, Letras: Português/Inglês, Letras: Português/Espanhol, História, Biologia, Química, Pedagogia das Séries Iniciais e Pedagogia Especial. Ao todo, do primeiro ao último ano, somam-se um mil e cem (1100) alunos matriculados, sendo que, desse total, duzentos e onze (211), ou seja, 19,18% concluíram o curso em 2005. E foram esses alunos concluintes os sujeitos da nossa pesquisa. Investigamos, a partir deles, como tem sido construído o significado de avaliação por meio de *Portfólio*, nos referidos cursos de licenciaturas.

A escolha desses alunos justificou-se pelo fato de acreditarmos que eles possuíam condições de responder às nossas indagações a respeito do *Portfolio*, uma vez que já passaram por essa experiência desde o primeiro ano.

Por ocasião do contrato inicial¹, conseguimos encontrar, em sala de aula, 178 alunos dos 211 matriculados nos últimos anos dos cursos. Portanto, compõem nossa amostra 16,18% do total de alunos matriculados em todas as séries e cursos das licenciaturas, e 84,36% relativos ao total dos alunos concluintes, conforme expressa a Tabela 01

¹ Chamamos de “contrato inicial” o documento formalizado com o pedido de autorização e o aceite dos sujeitos para participarem desta pesquisa.

| Nº do Curso | Cursos | Alunos matriculados | Alunos presentes em sala de aula | Alunos presentes em sala de aula % |
|--------------------|-------------------------------|---------------------|----------------------------------|------------------------------------|
| 01 | Matemática | 27 | 25 | (95,59%) – 96% |
| 02 | Pedagogia – Educação Especial | 15 | 14 | (93,33%) 93% |
| 03 | História | 24 | 18 | 75% |
| 04 | Pedagogia das Séries Iniciais | 25 | 24 | 96% |
| 05 | Biologia | 28 | 24 | (85,71%) 86% |
| 06 | Química | 32 | 25 | (78,12%) 78% |
| 07 | Letras: Português/Inglês | 33 | 27 | (81,81%) 82% |
| 08 | Letras: Português/Espanhol | 27 | 21 | (77,77%) 78% |
| Total geral | | 211 | 178 | (84,36%) 84% |

Tabela 01: Distribuição dos licenciandos por curso com matrícula e presença por ocasião da realização do contrato inicial.

4.2.1. Os Instrumentos

Para a coleta dos dados, foram construídos para os alunos, dois questionários com questões fechadas e abertas.

O primeiro questionário, composto de 20 perguntas, objetivou, nas 19 primeiras, delinear o perfil dos alunos e, na última, a questão de nº. 20, colher palavras e justificativas relacionadas ao instrumento “*Portfolio*”. Assim, esse questionário, além de caracterizar os alunos pesquisados quanto ao sexo, idade, estado civil, escolaridade e ocupação dos pais, renda familiar, afinidade com o curso, entre outros, procurou também identificar o significado do instrumento *Portfolio* para cada um, de acordo com o enunciado no quadro seguinte:

a) Escreva 5 (cinco) palavras que lhe vêm à mente ao ler a palavra em destaque:

Portfolio

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

b) Das palavras que você escreveu assinale a que considera ser a mais importante.

c) Justifique sua resposta acima.

Quadro 02. Questão nº 20 do primeiro questionário.

O segundo questionário, composto por 12 questões, sendo 9 fechadas e 3 abertas, foi proposto com o objetivo de identificar as Representações Sociais dos alunos sobre o que revela o *Portfolio* como instrumento de avaliação da aprendizagem. Conforme a matriz e questionário notificados no quadro 03:

| Matriz - Questionário | |
|---|--|
| Objetivos | Questões de N°. |
| 1. Identificar o nível de aceitação inicial do <i>Portfolio</i> pelos alunos. <ul style="list-style-type: none"> ▪ A implantação e implementação do uso do <i>Portfolio</i> foi negociada ou imposta? | 02. Sua experiência com o <i>Portfolio</i> nesse curso foi: A. () bem aceita e adequadamente estimulada; B. () provocadora de aprendizagem; C. () geradora de resistência e insegurança; D. () uma experiência imposta. |
| 2. Apontar a compreensão dos alunos sobre a construção do <i>Portfolio</i> . <ul style="list-style-type: none"> ▪ o que é e quais seus princípios ▪ critérios de avaliação ▪ validade do instrumento como avaliação | 01. A partir de sua experiência, explique o que é <i>Portfolio</i>: 03. Indique se concorda ou não com cada um dos itens abaixo quando atribuídos ao uso de <i>Portfolio</i>. A. Promove a construção coletiva () Concordo () Discordo B. Produz parceria entre professor e aluno () Concordo () Discordo C. Favorece a auto-avaliação. () Concordo () Discordo D. Desenvolve a autonomia () Concordo () Discordo |

| | |
|---|---|
| | <p>E. Provoca a reflexão <input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Discordo</p> <p>F. Conduz a criatividade <input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Discordo</p> <p>04. Para você o <i>Portfolio</i> : A. <input type="checkbox"/> é um saber a ser incorporado por futuros educadores; B. <input type="checkbox"/> é um aprendizado que permite o desenvolvimento de novos modos de vivenciar o ensino-aprendizagem; C. <input type="checkbox"/> articula teoria e prática numa perspectiva emancipatória. D. <input type="checkbox"/> supera a avaliação classificatória, seletiva e excludente.</p> |
| <p>3. Perceber a importância do papel do professor/orientador na construção do <i>Portfolio</i>.</p> | <p>05. Sobre o uso do <i>Portfolio</i> você foi: A. <input type="checkbox"/> esclarecido durante o curso; B. <input type="checkbox"/> parcialmente esclarecido; C. <input type="checkbox"/> não fui esclarecido em nenhum momento do curso.</p> <p>06. Quanto às orientações oferecidas pelo curso, na construção do <i>Portfolio</i> posso afirmar: A. <input type="checkbox"/> aproveito bem as oportunidades que me são oferecidas; B. <input type="checkbox"/> construo meu <i>Portfolio</i> sem ajuda, não tenho tempo de ir as orientações; C. <input type="checkbox"/> minhas idéias não coincidem com as propostas das orientações recebidas.</p> |
| <p>4. Evidenciar a importância da construção do <i>Portfolio</i> para a formação do educador.</p> <p>▪ relevância ou não do <i>Portfolio</i> como instrumento avaliativo.</p> | <p>09. Contribuições para formação do educador, com o uso do <i>Portfolio</i>: A. <input type="checkbox"/> visão inovada e ampliada da avaliação; B. <input type="checkbox"/> vivência de um processo de avaliação formativa; C. <input type="checkbox"/> prática da auto-avaliação; D. <input type="checkbox"/> desenvolvimento da capacidade de leitura e pesquisa; E. <input type="checkbox"/> reflexão sobre temas apresentados durante o curso; F. <input type="checkbox"/> compreensão de uma avaliação menos punitiva; G. <input type="checkbox"/> uma avaliação que não avalia H. <input type="checkbox"/> outro. Qual _____</p> <p>10. Riscos percebidos com o uso do <i>Portfolio</i>: A. <input type="checkbox"/> não substitui a precisão de uma prova tradicional; B. <input type="checkbox"/> é apenas um “modismo passageiro” na educação; C. <input type="checkbox"/> instrumento avaliativo subjetivo; fazemos o <i>Portfolio</i> pensando em quem vai avaliá-lo; D. <input type="checkbox"/> considera apenas os aspectos qualitativos de uma avaliação; E. <input type="checkbox"/> exige muita pesquisa e leitura para sua construção; F. <input type="checkbox"/> perda de tempo refletindo sobre os temas</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>apresentados durante o curso;</p> <p>G. () não contém evidências confiáveis do desempenho, para considerá-lo um instrumento de avaliação válido;</p> <p>H. () para mim não houve questões negativas.</p> |
| 5. Destacar aspectos negativos e positivos do <i>Portfolio</i> . | <p>07. Aspectos que facilitam a construção do <i>Portfolio</i>:</p> <p>A. () constante reflexão sobre o trabalho;</p> <p>B. () troca de experiência entre os colegas;</p> <p>C. () liberdade de poder escrever por meio de diferentes linguagens e expressões;</p> <p>D. () mediação dos professores orientadores;</p> <p>E. () vivência de uma avaliação processual e formativa.</p> <p>08. Aspectos que dificultam a construção do <i>Portfolio</i>:</p> <p>A. () tempo insuficiente para construí-lo;</p> <p>B. () desconhecimento do que seja <i>Portfolio</i>;</p> <p>C. () atividade trabalhosa;</p> <p>D. () avaliação muito subjetiva.</p> |
| 6. Identificar sentimentos em relação ao uso do <i>Portfolio</i> . | <p>11. Se um conhecido seu, estudante de outra instituição, e que não conhece o <i>Portfolio</i>, perguntar-lhe o que você acha desse instrumento de avaliação, o que responderia para ele?</p> <p>12. Caso você queira apontar mais alguma consideração sobre o <i>Portfolio</i>, aproveite o espaço abaixo.</p> |

Quadro 03 - Matriz e questões do segundo questionário.

4.2.2. A Coleta dos Dados

A aplicação dos questionários foi realizada precedida por pedido formal de autorização escrita à diretora do Instituto de Educação, dos gestores de cada curso e respectivos alunos. Na ocasião, foram explicitados a finalidade e objetivos da pesquisa e instrumentos.

Os questionários foram aplicados durante as aulas, em datas marcadas pelos professores, que gentilmente cederam seus horários. Cada questionário levou aproximadamente uma hora/aula para ser aplicado. Durante todo esse tempo o pesquisador manteve-se presente, para esclarecer eventuais dúvidas. Alguns professores ofereceram ajuda e também permaneceram na sala.

Quanto às atitudes dos alunos, durante a aplicação dos questionários, a maioria mostrou-se receptiva. Colaboraram, demonstrando compreensão da importância desta pesquisa, tanto para a instituição, quanto para si próprios como futuros educadores.

4.3. Procedimentos de Análise

A análise dos dados coletados foi realizada em seis fases, conforme evidencia a figura 10:

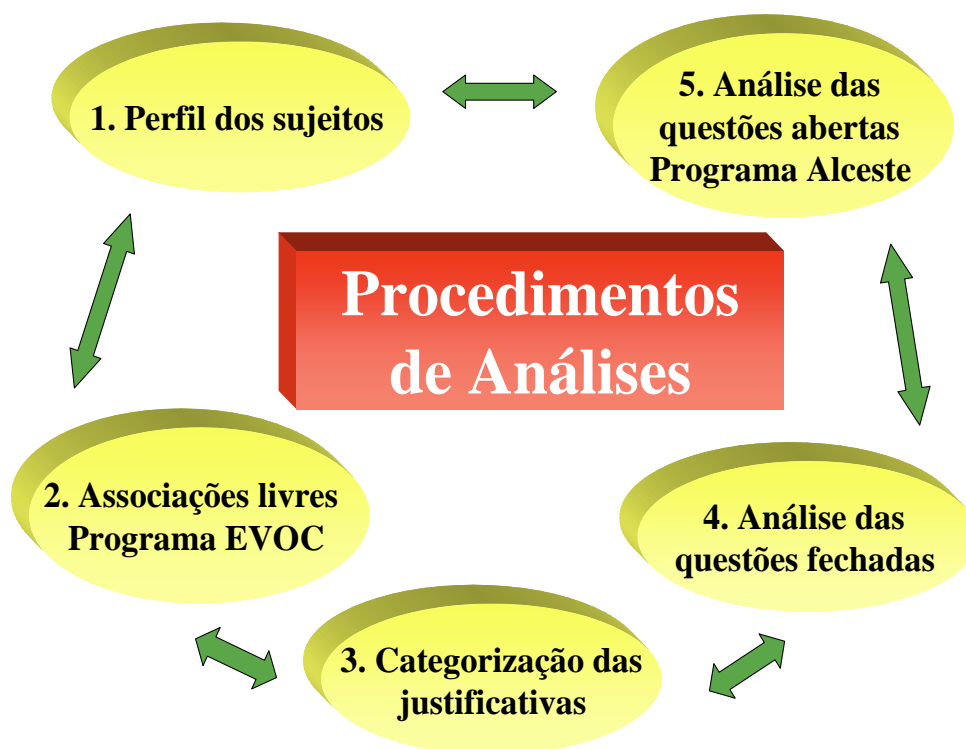


Figura 10 - Esquema dos procedimentos de análise

4.3.1. Perfil dos sujeitos

Para caracterização e delineamento do perfil dos licenciandos pesquisados, foi aplicado um questionário aos 178 licenciandos. Esse instrumento visava principalmente a conhecer o perfil dos sujeitos desta pesquisa, uma vez que acreditamos ser importante a definição da identidade socioeconômica e cultural desse grupo, para correlacionarmos com outros dados da investigação.

Concordamos com Varlotta (2002, p. 82) quando essa afirma que:

A definição da identidade socioeconômica do grupo de alunos é importante para a compreensão da gênese de sua representação sobre ciência, a qual não se limita ao universo escolar, uma vez que é constituída de cognições produzidas a partir de informações científicas obtidas através da instituição e dos meios de comunicação, e também revelam a permanência de produções culturais inscritas no imaginário social.

4.3.2. Associações livres - EVOC

Essa fase se destina à análise das associações livres, realizadas pelos 178 alunos, com a palavra *PORTFOLIO*. Esse procedimento é entendido como uma técnica para identificar, por meio da frequência da ordem das palavras evocadas, aquelas que são centrais e periféricas.

Para tal, buscamos respaldo em teóricos que desenvolvem estudos sobre a dimensão cognitiva e estrutural das representações e o seu funcionamento. Destaca-se dentre eles, o Grupo Midi (Abric, Flament, Rouquette, Vergés, Moliner, Guimelli). Segundo Marcondes (2004, p. 117), a abordagem estrutural com utilização de metodologia experimental tem como principal representante o pesquisador Abric, J. C, criador da Teoria do Núcleo Central. Essa autora, nas palavras de Marcondes: “explica a importância de se estudar o conteúdo das representações associado à organização desses conteúdos, que supõe uma hierarquia dos elementos determinada pelo que chama de núcleo central”.

Segundo Abric (2000, p. 32) as representações sociais são orientadas por um duplo sistema, que, em linhas gerais, pode ser sintetizado em sistema central e sistema periférico.

- a) O sistema central desempenha um papel mais estável e duradouro nas representações sociais, cuja determinação está ligada às condições históricas, sociológicas e ideológicas.
- b) O sistema periférico por ser flexível, possui a propriedade de modificar-se mais facilmente do que o núcleo central. Assim, praticamente assume a função de proteção desse núcleo, na medida em que permite a adaptação a uma dada situação, sem que isso implique a modificação do núcleo central. Desse modo, sua determinação está mais ligada ao contexto imediato e às características individuais.

De acordo com Abric (2000, p. 30), “uma representação é constituída de um

conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social”. Esse conjunto de elementos, ao ser organizado, estrutura-se e se constitui num sistema sociocognitivo de tipo específico. Para Abric, toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se de elementos que ocupam uma posição de destaque nessa estrutura, sendo que a alteração de alguns dos seus elementos acarreta modificações na representação.

Assim, “o núcleo central é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com esse objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento do grupo”. (ABRIC, 2000, p. 31).

O núcleo central ou núcleo estruturante de uma representação, segundo Abric (2000, p. 31), assume duas funções fundamentais:

1. Uma função geradora: necessária para que os elementos adquiram um sentido na representação;
2. uma função organizadora: o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação.

O núcleo central é, nessa perspectiva, o elemento regulador e estabilizador da representação. Sua ausência conduz a uma desorganização e dissolução da representação. Nesse sentido, o núcleo central é definido como todo elemento que desempenha um papel privilegiado na representação, pois os outros elementos dependem dele diretamente para que sejam definidos, para o sujeito, seu peso e seu valor.

Villas Boas L.(2003, p. 66) sobre o núcleo central, acresce que esse núcleo é:

(...) uma espécie de componente mais permanente das representações sociais, sendo utilizado pelos indivíduos como referência para orientar suas apreensões e percepções sobre a realidade em que vivem. Assim, para por termo a uma determinada representação social, faz-se necessário promover uma ação direta em seu núcleo, uma vez que ele corresponde à parte mais estável que não se modifica mesmo que a informação recebida o contradiga, já que esta termina por ser interpretada de acordo com o núcleo central.

Quanto ao núcleo periférico, Abric (2000, p. 31) aponta que os elementos

desse grupo se organizam em torno do núcleo central e constitui o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis e mais concretos. Assim, sustenta que as representações não se manifestam do mesmo modo. Na realidade, os elementos periféricos são esquemas organizados pelo núcleo central.

Abrie (2000, p. 320) argumenta que os elementos periféricos possuem três funções básicas. São elas:

1. Função de concretização: permite a formulação da representação em termos concretos e compreensíveis. Funcionam como mediadores entre o núcleo central e a situação concreta.
2. Função de regulação: ao contrário do núcleo central, os elementos periféricos constituem o aspecto móvel e evolutivo da representação. São maleáveis, adaptando a representação às mudanças do contexto.
3. Função de defesa: o núcleo central resiste a mudanças e, para se manter intacto, o sistema periférico funciona como sistema de defesa da representação. Assim, é, no sistema periférico, que poderão aparecer e ser toleradas contradições.

Esses elementos possuem três características que complementam as funções das representações:

1. Prescritores de comportamentos: primeiramente os esquemas orientam as ações dos sujeitos. Eles indicam o que é normal de se fazer ou de se dizer em uma dada situação, considerando o significado e a finalidade dessa mesma situação.
2. Modulação personalizada: em seguida, elas permitem uma modulação personalizada das representações e das condutas a elas associadas. Mesmo as representações que são organizadas em torno de um núcleo central podem possuir pequenas diferenças, compatíveis com tal núcleo.
3. Proteção: como na função de defesa, acima citada, finalmente os esquemas periféricos protegem o núcleo central em caso de necessidades.

As representações sociais são orientadas por um duplo sistema, o central e o periférico, que permite compreender uma das características básicas das representações, que podem parecer contraditórias, a saber: “simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas

e flexíveis” (ABRIC 2000, p. 320)

De acordo com Abric (2000, p. 34), esse duplo sistema, assim pode ser sinteticamente descrito:

- a) Sistema central: ligado à memória e à história do grupo; consensual, pois define a homogeneidade do grupo; estável; coerente; rígido; resiste às mudanças; pouco sensível ao contexto imediato; funções - gera o significado da representação e determina sua organização.
- b) Sistema periférico: permite a integração de experiências e histórias individuais; tolera a heterogeneidade do grupo; flexível; tolera as contradições; evolutivo; sensível ao contexto imediato; funções – permite a adaptação à realidade concreta e à diferença de conteúdo.

E, assim, recorreremos à teoria do núcleo central, como possibilidade de instrumento metodológico para delinear a estrutura das representações sociais dos alunos licenciandos, nesta tese.

Dentre os métodos mais utilizados para o levantamento do conteúdo das representações, apontados por Abric, elegemos a Evocação ou Associação livre.

Sá (2002, p. 115), esclarece que o método de associação ou evocação livre “é uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação”.

Essa técnica consiste em se pedir aos sujeitos que, a partir de um termo indutor apresentado pelo pesquisador, digam as palavras ou expressões que lhes tenham vindo imediatamente à lembrança.

Para Abric (1994, p. 66), esse método apresenta as seguintes vantagens:

O caráter espontâneo – portanto menos controlado – e a dimensão projetiva dessa produção deveriam, portanto, permitir o acesso, muito mais facilmente e rapidamente do que em uma entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado. A associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou mascarados nas produções discursivas.

Dessa forma, imbuídos pelas considerações arroladas, optamos pelo tratamento de dados do programa *EVOC – Logiciel EVOC 99, Version 99*. – que permite a análise de evocações e é baseado no método *Vergés* (1992), que combina a frequência com a ordem de emissão de palavras. Segundo Abric (1994, p. 67) esse programa busca “criar um conjunto de categorias organizadas em torno desses termos, para assim confirmar as indicações sobre seu papel organizador das representações”.

Marcondes (2004, p. 120), a esse respeito, afirma que as idéias centrais que perpassam o método de *Vergés* é a dos teóricos da abordagem estrutural e como tal:

(...) toda representação está organizada em torno de um núcleo central e também possui um sistema periférico, os quais orientam sua direção e organização e dão sentido aos seus elementos constitutivos. Integram um conjunto organizado com hierarquização e funções específicas. O núcleo central assume um caráter estável e organizador e menos susceptível a mudanças; enquanto o sistema periférico está mais próximo da prática cotidiana, expressa características individuais e permite uma adaptação ao vivido, sendo mais sensível às condições do contexto.

4.3.3. Categorização das justificativas

Ainda referente aos dados coletados para o programa Evoc, realizamos uma análise das justificativas apontadas pelos sujeitos, quanto à escolha das palavras mais importantes citadas por eles. Essas justificativas foram analisadas e categorizadas com o intuito de estabelecer relações com outros dados da pesquisa.

Com esse material, realizamos dois estudos. No primeiro, categorizamos apenas as palavras produzidas pelo programa EVOC, em que foram apontados os quatros agrupamentos das emissões, relacionando-os às suas respectivas justificativas.

No segundo, categorizamos todas as palavras e justificativas em 6 amplas classes.

Tanto a realização das análises, quanto das categorizações foi orientada pelos pressupostos de Bardin (1979) e Franco (2003).

Para Bardin, (1979, p. 117) a categorização é uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), a partir critérios previamente definidos”. Para esse autor, as categorias são classes que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico. Esse agrupamento deverá ser realizado em razão dos caracteres comuns

desses elementos. Os critérios podem ser semânticos; sintáticos, léxicos e expressivos.

De acordo com Franco (2003, p. 52), existem dois caminhos que podem ser seguidos para a elaboração de categorias: categorias criadas *a priori* e categorias não definidas *a priori*. No primeiro caminho “as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador”. No segundo caminho, as categorias “emergem da ‘fala’, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria”.

Após exaustiva leitura do material coletado (as justificativas), procuramos interpretar o conteúdo manifesto e, num movimento de ida e volta, adotamos o segundo caminho apontado por Franco, o de criar as categorias a partir do discurso do conteúdo apresentado. Dessa forma, as categorias para este estudo emergiram da própria fala dos licenciandos.

Estivemos atentos também aos requisitos para criação de categorias, apontados por Bardin (1979, p. 120) e Franco (2003, p. 59). Para esses autores uma categoria só pode ser considerada boa quando atender aos seguintes critérios:

- Exclusão mútua: (...) em um mesmo conjunto categorial, só se pode funcionar com um registro e com uma dimensão de análise. Diferentes níveis de análises devem ser separados em outras tantas análises sucessivas.
- A pertinência: uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido. (...)
- A objetividade e a fidedignidade: (...) as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica uma determinada matriz de categorias, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises. (...)
- A produtividade: um conjunto de categorias é produtivas desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis (...) de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora.

Assim, apropriando do próprio discurso dos licenciandos e atentos às condições para construções de boas categorias, realizamos inúmeras leituras do conteúdo apresentado e criamos seis categorias, a saber:

1. Os alunos se sentem “incomodados” ou não consideram útil o uso do *Portfolio*.
2. Os alunos se sentem “bem” construindo o *Portfolio* e o consideram um instrumento confiável de avaliação.
3. Apontam o *Portfolio* como facilitador da construção da aprendizagem

-
4. Apontam como aspectos dificultadores da construção do *Portfolio*.
 5. Demonstram compreensão de que o *Portfolio* supera uma avaliação classificatória, seletiva e excludente.
 6. Os alunos demonstram que, ao construir um *Portfolio*, obtém-se um resultado satisfatório, mas é preciso tempo e dedicação.

4.3.4. Análise das questões fechadas

Nessa etapa, analisamos as respostas fechadas do segundo questionário, realizadas também pelos 178 alunos licenciandos. Essas questões foram tabuladas e codificadas em gráficos. Consideramos principalmente a frequência de cada resposta, visto que os sujeitos receberam a orientação de que poderiam assinalar quantas respostas achassem corretas.

E aqui vale citar Astolfi e Develay (1995, p. 34):

Uma pessoa que responde a um questionário não faz apenas escolher uma categoria de resposta, transmite-nos uma mensagem particular. Ela procura a provação, ou espera que sua resposta lhe traga uma satisfação de ordem intelectual ou pessoal. Essa pessoa está perfeitamente consciente de que frente a um outro inquisidor, ou em outras circunstâncias, sua mensagem seria diferente.

4.3.5. Análise das questões abertas - Programa Alceste

Das 12 questões que constituíram o segundo questionário, três eram abertas:

- A partir de sua experiência, explique o que é *Portfolio*.
- Se um conhecido seu, estudante de outra instituição, e que não conhecesse o *Portfolio*, perguntar-lhe o que você acha desse instrumento de avaliação, o que responderia para ele?
- Caso você queira apontar mais alguma consideração sobre o *Portfolio*, aproveite o espaço abaixo.

As respostas a essas questões foram analisadas com o auxílio do Programa *Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte (Alceste)*². Essas análises permitiram a realização de categorizações das palavras em unidades de significados e possibilitaram a compreensão das relações entre os elementos verbais oferecidos. Podemos dizer, então, que esse programa destacou palavras e segmentos de textos, efetuando uma análise automática de questões abertas, sobre os quais apoiamos nossas interpretações.

² O Alceste é um software produzido por M. Reinert, na França, e refere-se à análise qualitativa de dados textuais. Foi introduzido, no Brasil, em 1999 por Veloz e Camargo e vem contribuindo com análises de questões abertas de entrevistas e com análises de discursos em geral. Esse programa oferece: 1) uma análise de classificação hierárquica descendente; 2) uma análise lexicográfica do material textual; e 3) contextos ou classes lexicais caracterizados pelo vocabulário do texto analisado e pelos segmentos de texto que compartilham esse vocabulário.

CAPÍTULO V

5. ANÁLISES DOS DADOS

5.1. Perfil dos Alunos Pesquisados

Os alunos participantes desta investigação cursam o último ano de licenciatura em Matemática, Pedagogia – Educação Especial, História, Pedagogia das Séries Iniciais, Biologia, Química, Letras: Português/Inglês e Letras: Português/Espanhol. Os cursos são oferecidos no período noturno e as aulas são condensadas em 4 dias letivos.

Em conformidade com os resultados obtidos pelo questionário referente ao perfil do aluno, foi-nos possível verificar e traçar as características desses sujeitos.

Quanto ao gênero, predominantemente, 121 licenciandos, ou seja, 68% do grupo total, são do sexo feminino e 32% pertencem ao sexo masculino, conforme nos mostra o gráfico a seguir:

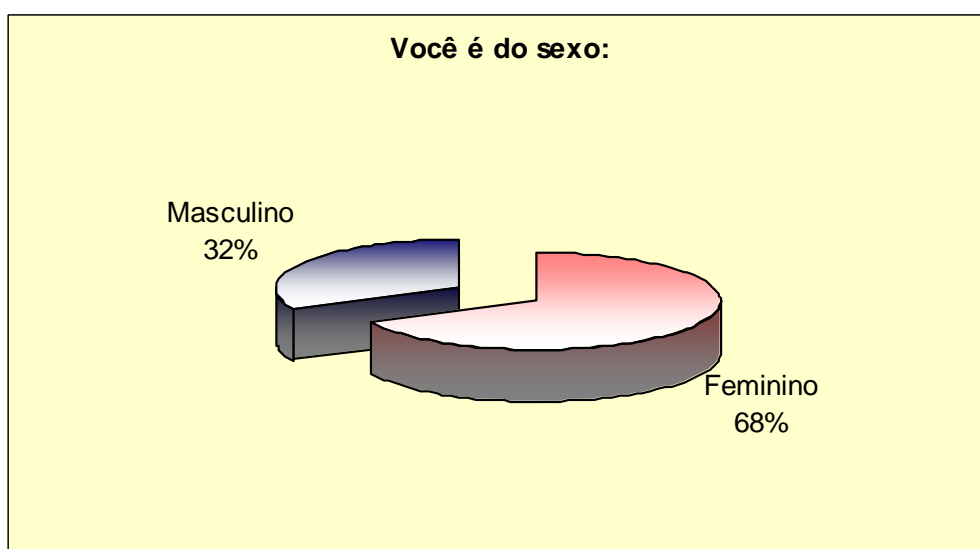


Gráfico 01 – Porcentagens de alunos do sexo masculino e feminino

Em relação à idade, podemos observar, na Tabela 2, que a maioria dos sujeitos encontram-se na faixa etária de até 24 anos (40%), seguida das faixas de 25 a 30 anos (21%) e de 30 a 35 anos (17%).

| Faixa Etária dos Licenciandos | | Quantidade | % |
|-------------------------------|-----------------|------------|------|
| 0 | não respondeu | 0 | 0 |
| 1 | até 24 anos | 71 | 40% |
| 2 | de 25 a 30 anos | 38 | 21% |
| 3 | de 30 a 35 anos | 31 | 17% |
| 4 | de 35 a 40 anos | 14 | 8% |
| 5 | de 40 a 45 anos | 17 | 10% |
| 6 | de 45 a 50 anos | 4 | 2% |
| 7 | mais de 50 anos | 3 | 2% |
| Total | | 178 | 100% |

Tabela 02– Faixa etária dos licenciandos

Quanto ao estado civil, a maior parte dos educandos é solteira, ou seja 48% do total, seguida de 39% de casados. Os que declararam estar separados correspondem a 8% do grupo, os viúvos 2% e outras situações 3%. Em conformidade com esses dados, 44% dos entrevistados moram com os pais e 42% com esposas(os) e filhos(as). O restante, ou seja, 4% moram com parentes, 1% em república, 3% sozinhos e 6% moram de forma diferente das citadas.

A maioria, 70%, declarou ser de cor branca e 22% de cor parda, seguida de 8% da cor negra.

No tocante à prática religiosa, a maioria, 87%, declarou pertencer a uma religião ou culto, assim distribuídos conforme nos mostra os gráficos 2 e 3.



Gráfico 02. Porcentagem de alunos com e sem religião.

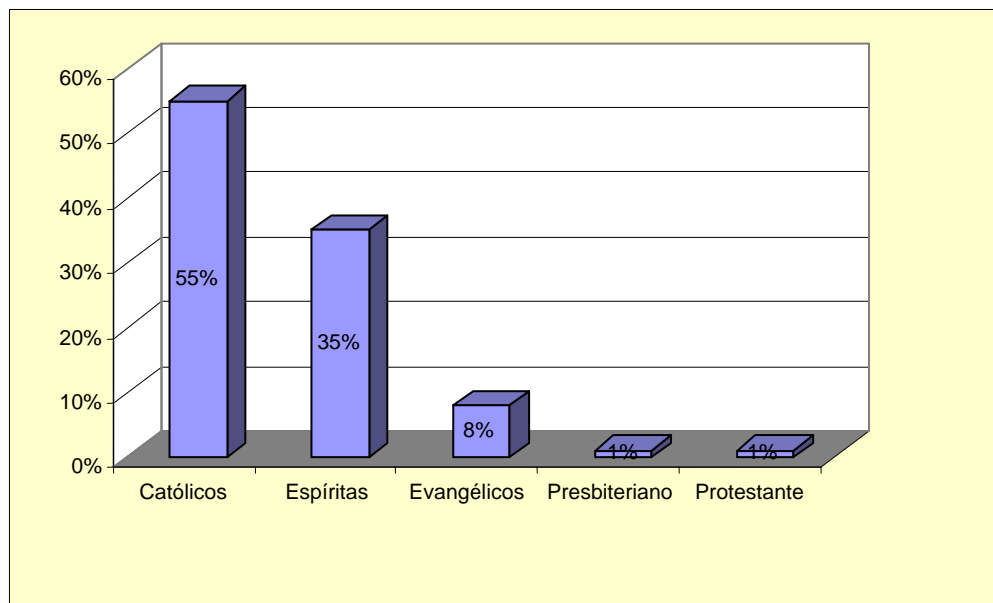


Gráfico 3 – Porcentagem de preferências religiosas.

Quanto à escolaridade do pai e da mãe, a maioria, ou seja, 39% e 47%, respectivamente, não possui o 1º grau completo, conforme a Tabela 3:

| Nº. | Escolaridade | Pai | | Mãe | |
|-------|-------------------------|------------|------|------------|------|
| | | Quantidade | % | Quantidade | % |
| 0 | não respondeu | 0 | 0% | 0 | 0% |
| 1 | nunca frequentou escola | 9 | 5% | 9 | 5% |
| 2 | 1º Grau incompleto | 70 | 39% | 84 | 47% |
| 3 | 1º Grau completo | 22 | 12% | 21 | 12% |
| 4 | 2º Grau incompleto | 8 | 5% | 9 | 5% |
| 5 | 2º Grau completo | 33 | 19% | 27 | 15% |
| 6 | superior incompleto | 10 | 6% | 6 | 3% |
| 7 | superior completo | 22 | 12% | 22 | 13% |
| 8 | não sei | 4 | 2% | 0 | 0 |
| Total | | 178 | 100% | 178 | 100% |

Tabela 03 – Escolaridade dos pais

No que concerne à ocupação dos pais, dentre uma variedade grande de profissões apontadas, destacam-se, por incidência maior, os aposentados, falecidos, do lar e professor, conforme Tabela 04:

| Grupo Profissional de Pais | Total | % | Grupo Profissional de Mães | Total | % |
|----------------------------|-------|-----|----------------------------|-------|-----|
| Aposentado | 35 | 20% | Do lar | 75 | 42% |
| Falecido | 31 | 17% | Falecida | 20 | 11% |
| Comerciante | 15 | 8% | Professora | 17 | 10% |
| Motorista | 10 | 6% | Aposentada | 14 | 8% |
| Empresário | 7 | 4% | Comerciante | 9 | 5% |
| Fazendeiro | 7 | 4% | Costureira | 5 | 3% |
| Mecânico | 4 | 2% | Funcionária Pública | 3 | 2% |
| Professor | 4 | 2% | Servente | 3 | 2% |

Tabela 4 – Profissão dos pais por ordem de incidência.

No tocante à inserção dos licenciandos no mercado de trabalho, a maioria, 153 alunos, (86%), declarou estar empregada, sendo que 41%, apesar de ter seu próprio salário, ainda dependem do dinheiro da família; 21% não dependem do dinheiro da família; e 25% sustentam outras pessoas. Quanto ao tempo de trabalho, revelam que 8% trabalham a menos de 2 anos; 28% de 2 a 5 anos; 16% de 6 a 10 anos; 11% de 11 a 15 anos; 15% de 16 a 20 anos e 7% trabalham a mais de 21 anos.

Os 153 alunos, indagados se trabalhavam ou não na educação, declaram que sim, 82 (53%), conforme o gráfico 04.

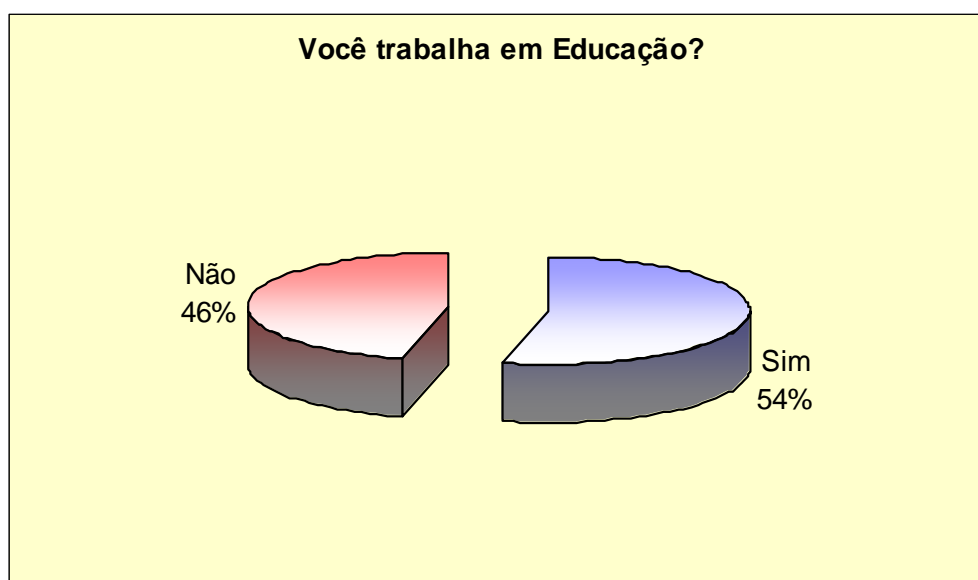


Gráfico 04 – Porcentagem dos alunos que trabalham e não trabalham na educação.

A Tabela 05 mostra que dentre os 82 licenciandos que se identificaram como trabalhadores da educação, 36% trabalham com Educação Infantil (creche e pré-escola); 29% no Ensino Fundamental; 15% no Ensino Médio e 20% em diferentes áreas da educação, como secretária de escola, serventes escolares e outros.

| Nível de Ensino | | Total | % |
|-----------------|---|-------|------|
| 01 | Educação Infantil (creche e pré-escola) | 30 | 36% |
| 02 | Ensino Fundamental | 24 | 29% |
| 04 | Ensino Médio | 12 | 15% |
| 05 | Outro trabalho em educação. | 16 | 20% |
| Total | | 82 | 100% |

Tabela 05 – Atuação dos licenciandos nos diversos níveis da educação.

Em relação à renda mensal total da família, incluindo o salário do educando, quando esse também trabalha, os dados colhidos indicam que a maioria ganha até R\$2.000,00. A Tabela 6 explicita essa informação.

| Nº. | Renda Mensal | Total | % |
|-------|----------------------------------|-------|--------------|
| 00 | Não respondeu | 1 | (0,56%) 1% |
| 01 | Até R\$300,00 | 2 | (1,12%) 1% |
| 02 | De R\$300,00 até R\$ 960,00. | 28 | (15,73%) 16% |
| 03 | De R\$ 961,00 até R\$ 2.000,00 | 86 | (48,31%) 48% |
| 04 | De R\$ 2.001,00 até R\$ 3.000,00 | 29 | (16,29%) 16% |
| 05 | De R\$ 3.001,00 até R\$ 5.000,00 | 16 | (8,98%) – 9% |
| 06 | Mais de R\$ 5.000,00 | 10 | (5,61%) 6% |
| 07 | Não sei | 6 | (3,37%) 3% |
| Total | | 178 | 100% |

Tabela 6 – Renda mensal das famílias dos licenciandos.

Quanto às razões que levaram os alunos a optarem por um curso de licenciatura, a maioria, ou seja 40%, o fez por gostar do curso e 37% pelo desejo de ser professor. O restante, 13% por visar ao mercado de trabalho; 8% por querer ser alguém

na vida e apenas 2% por terem sido obrigados por outras pessoas. O gráfico 5 representa melhor essa distribuição.

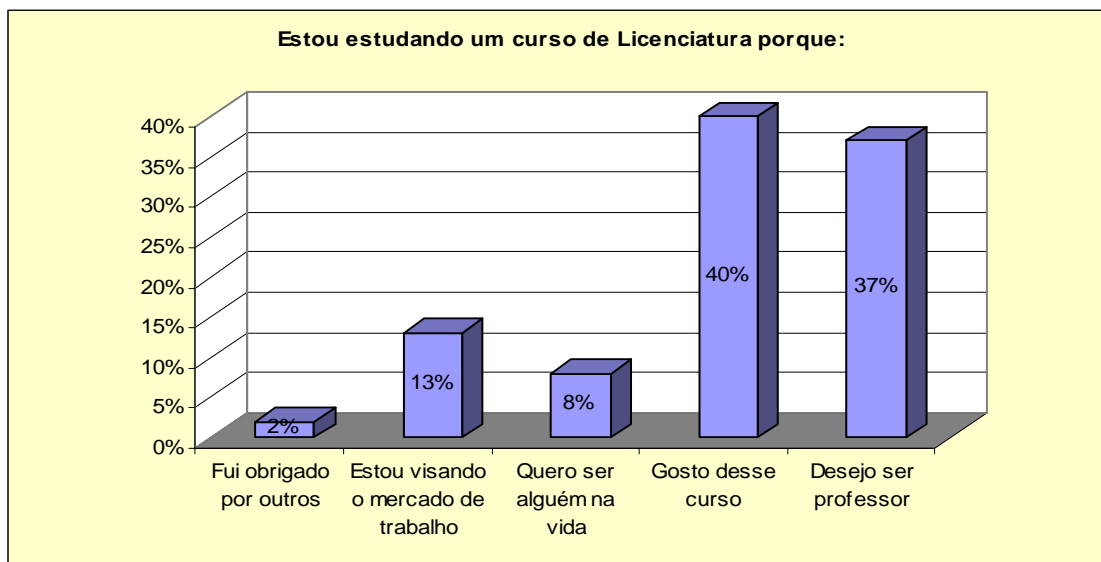


Gráfico 05 - Porcentagem dos motivos pelos quais os alunos optaram por fazer um curso de licenciatura.

Em relação aos meios para se manterem informados sobre os acontecimentos atuais, a maioria, ou seja, 74% dos alunos, declarou utilizar a internet, jornal escrito, jornal falado (TV, rádio), revistas, livros e outras pessoas.

A maior parte, 82%, afirmou também que costuma ler outros livros além dos indicados pelo curso.

Apenas 5% dos alunos declaram não usar o computador para realizar as tarefas escolares. Os demais, 95%, como evidencia a Tabela 7, utilizam-no em diversos lugares, mas principalmente em casa, 68%.

Aqui se pode concluir que o *Portfolio*, considerado uma tarefa escolar, é realizado com o apoio do computador, principalmente em casa e na escola.

| Nº. | Lugares em que se utiliza o computador | Total | % |
|-------|--|-------|------|
| 01 | Na escola | 37 | 22% |
| 02 | Em casa | 116 | 68% |
| 03 | No trabalho | 12 | 7% |
| 04 | Em casa de amigos e/ou parentes | 5 | 3% |
| Total | | 170 | 100% |

Tabela 07 – Porcentagem de lugares em que é utilizado o computador para realização das tarefas escolares dos alunos

Em síntese, os dados referentes ao perfil dos licenciandos demonstram que:

1. a maior representatividade encontram-se na faixa etária até 24 anos, prevalecendo o sexo feminino e estado civil solteiro, seguido de casado;
- 2 87% dos alunos possuem uma religião, com predomínio a religião católica seguida da espírita;
- 3 a maioria dos pais não concluiu o Ensino Fundamental, apenas 13% têm curso superior e quanto à profissão, um número significativo é de aposentados, do lar, ou já falecidos;
- 4 quanto à renda mensal familiar, predomina um ganho de até R\$2000,00, incluindo a do licenciando, quando esse trabalha;
- 5 a maioria, ou seja , 77% dos alunos, optou por fazer licenciatura por gostar do curso e por desejar ser professor;
- 6 dentre os licenciandos que trabalham, 54% atuam na educação, sendo que há predomínio na Educação Infantil, seguido do Ensino Fundamental;
- 7 82% dos estudantes costumam ler outros livros além dos recomendados pelo curso e 95% utilizam o computador para realização das atividades escolares.

5.2. Análise das Associações Livres: evocação das palavras associadas ao *Portfolio* (EVOC)

A análise das evocações dos 178 sujeitos a partir da palavra “*Portfolio*”, quando tratada pelo programa EVOC, permitiu-nos desvelar importantes significações associadas ao termo.

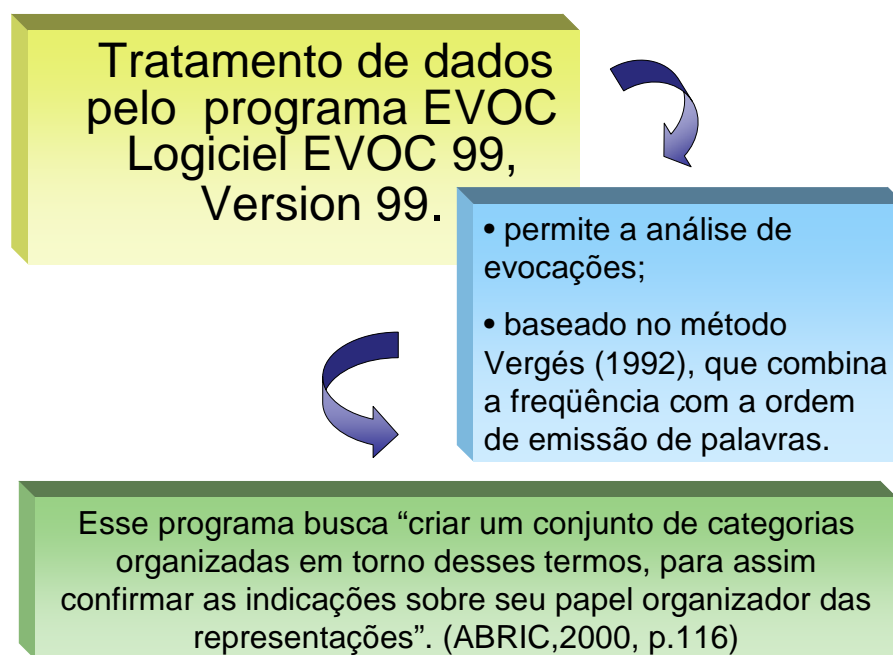


Figura 11 - Informações sobre o Programa EVOC.

Procedemos à aplicação do instrumento e, de posse desse material, digitamos as respostas, conforme orientação do manual do programa. Antes de processá-lo, realizamos uma pré-análise semântica das palavras citadas. Isso para que o universo semântico pudesse apresentar certa homogeneidade em relação a todas as palavras. Essa etapa foi realizada com a ajuda do dicionário *Houaiss* (2001) e com a gentileza de alguns profissionais da área de Português. A partir desse procedimento, tornou-nos possível diminuir a diversidade do vocabulário e, ao mesmo tempo, preservar a essência do arquivo das emissões. Assim, processamos as palavras elencadas no programa EVOC, o que nos permitiu trabalharmos com a hipótese de que as palavras emitidas fazem parte do campo da representação do uso do *Portfolio* pelos alunos licenciandos. Ao associar idéias à palavra *Portfolio*, os sujeitos estariam expressando elementos daquele campo representacional, explicitando significados sociais que atribuem a ele, oferecendo indícios da organização dos conteúdos e dos sistemas de valores, crenças e afetos presentes na constituição das representações do uso do *Portfolio* como instrumento de avaliação da aprendizagem.

Como era de nosso interesse também localizar os elementos do Núcleo Central, a questão foi complementada com a solicitação de que os alunos assinalassem, dentre as palavras associadas, a que considerassem a mais importante. Abric (1994, p.

60), assevera que “o levantamento do Núcleo Central é importante para se conhecer o próprio objeto da representação”.

Os 178 licenciandos associaram ao “*Portfolio*”, 885 palavras. O seu processamento no programa, permitiu-nos calcular as frequências delas, conforme evidencia a tabela 08:

| | |
|--------------------------------|-----|
| Nº total de palavras citadas | 885 |
| Nº total de palavras distintas | 258 |
| Frequência mínima | 9 |
| Frequência intermediária | 29 |
| Frequência média | 3 |

Tabela 08 – Dados processados pelo Programa EVOC

Dessa forma o programa combinou a frequência com a ordem da emissão das palavras e produziu um quadrante, que representa os quatro agrupamentos das emissões, conforme a figura seguinte:

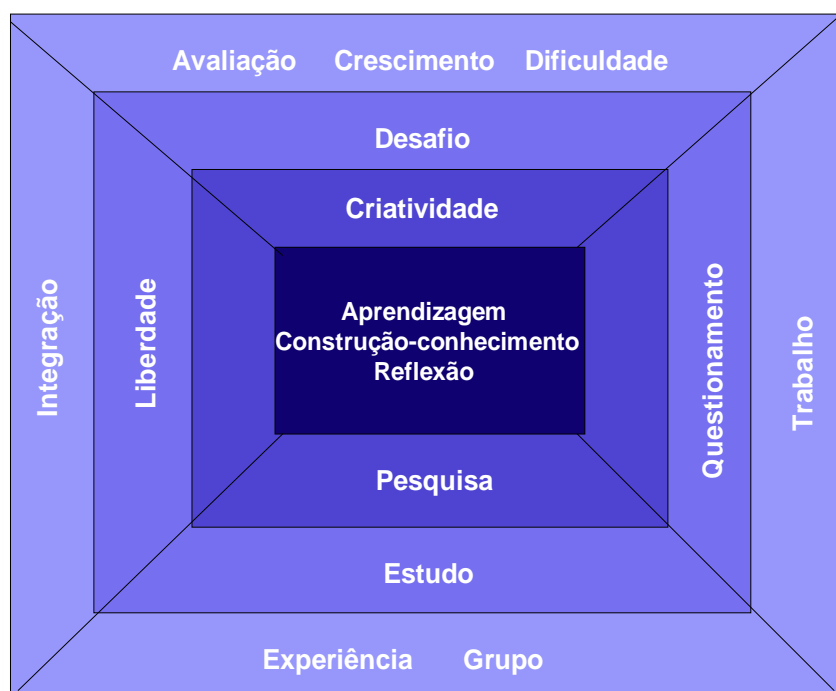


Figura 12 - Visão geral dos quatro agrupamentos das emissões das palavras.

A Tabela 09 explicita a organização dos dados produzidos pelo programa, cujos resultados aparecem, respectivamente, ao lado de cada palavra.

| Frequência ≥ 29 e ordem média das evocações < 3 | | | Frequência ≥ 29 e ordem média das evocações > 3 | | |
|--|-----|-------|--|----|-------|
| Aprendizagem | 61 | 2,393 | Criatividade | 31 | 3,129 |
| Construção-conhecimento | 121 | 2,471 | Pesquisa | 38 | 3,237 |
| Reflexão | 61 | 2,607 | | | |
| Frequência < 29 e ordem média das evocações < 3 | | | Frequência < 29 e ordem média das evocações > 3 | | |
| Desafio | 11 | 2,364 | Avaliação | 24 | 3,167 |
| Estudo | 13 | 2,615 | Crescimento | 23 | 3,739 |
| Liberdade | 9 | 2,667 | Dificuldade | 10 | 3,100 |
| Questionamento | 9 | 2,556 | Experiência | 11 | 3,455 |
| | | | Grupo | 9 | 3,667 |
| | | | Integração | 20 | 3,100 |
| | | | Trabalho | 10 | 3,300 |

Tabela 09 - Distribuições das categorias descritivas associadas ao termo indutor "*Portfolio*" por frequência e ordem média das evocações.

No primeiro quadrante superior esquerdo, concentram-se as palavras evocadas com mais frequência e mais prontamente pelos alunos: a aprendizagem, a construção-conhecimento e a reflexão. Provavelmente, elas revelam-se como nucleares em relação ao conteúdo representacional ligado ao uso do *Portfolio*, por seu caráter prototípico ou por sua saliência.

Nesse sentido, essas palavras podem representar o que pensam os licenciandos, quando lembram do uso do *Portfolio* como instrumento de avaliação. Nos dizeres de Sá (2002, p. 118), esse quadrante é facilmente interpretado: "ele engloba as cognições mais suscetíveis de constituir o núcleo central da representação, na medida em que são aquelas mais frequentes e prontamente evocadas pelos sujeitos".

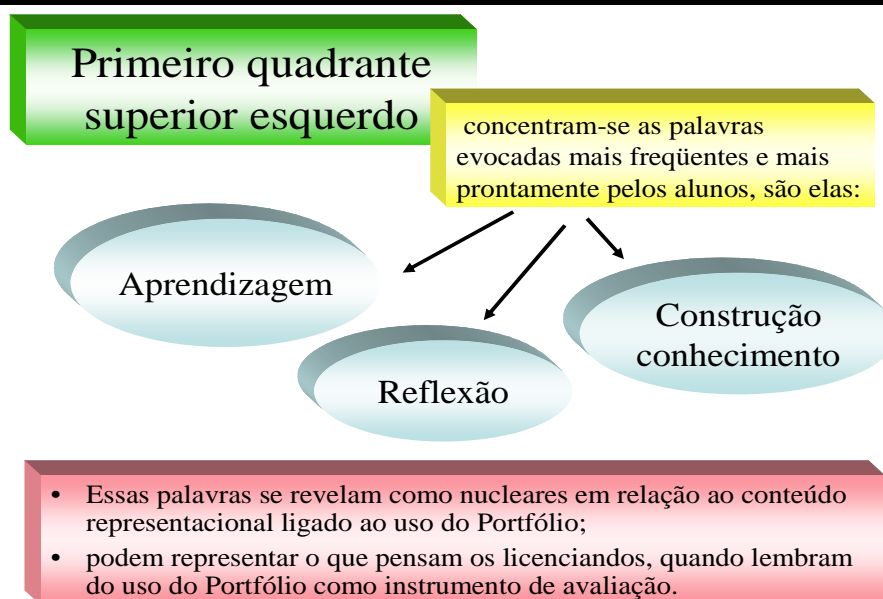


Figura 13 - Esquema Primeiro Quadrante

No segundo quadrante superior direito, aparecem as palavras: criatividade e pesquisa. Esse quadrante indica que essas palavras foram citadas mais de 29 vezes e a média da ordem da emissão é maior que 3. Possivelmente, não foram indicadas como as mais importantes. Constituem elementos importantes da representação, mas não se afirmam como núcleo central.

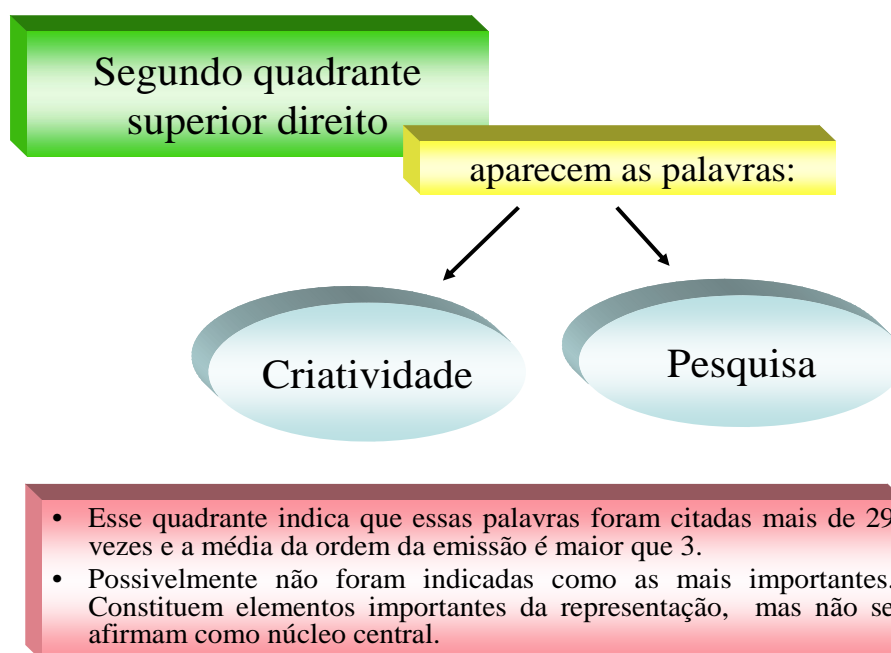


Figura 14. Esquema do Segundo Quadrante

O terceiro quadrante inferior esquerdo, representado pelas palavras: desafio, estudo, liberdade e questionamento, indica que esse grupo apresenta uma frequência inferior a 29 vezes e, ao contrário do quadrante 2, a emissão das palavras é menor que 3.

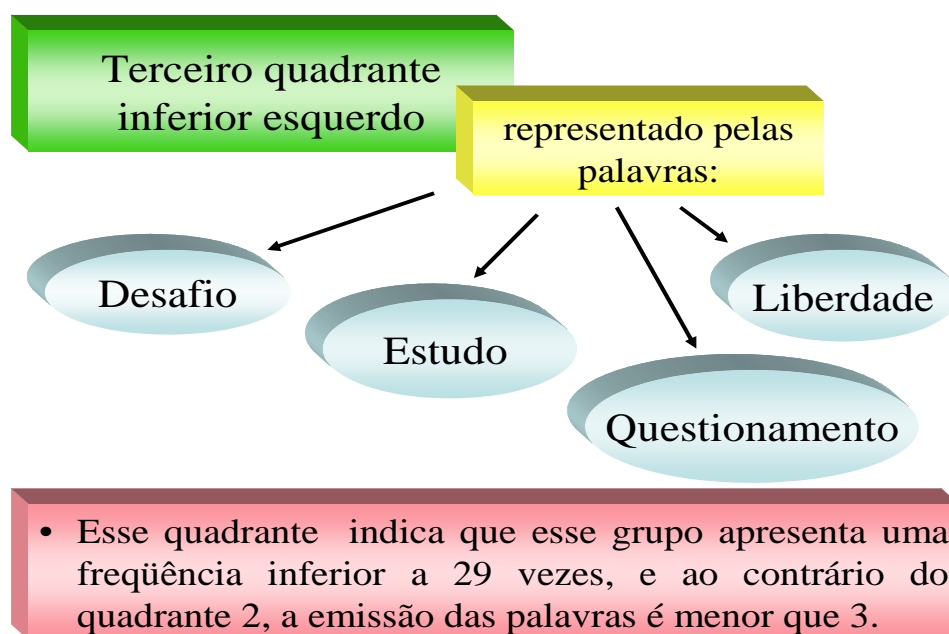


Figura 15. Esquema do Terceiro Quadrante

As palavras situadas no quarto quadrante: avaliação, crescimento, dificuldade, experiência, grupo, integração e trabalho, constituem os elementos periféricos da representação. Apresentam uma frequência inferior a 29 vezes e a emissão das palavras é maior que 3. Constituem os elementos periféricos mais superficiais, mais flexíveis, heterogêneos e próximos das experiências cotidianas.

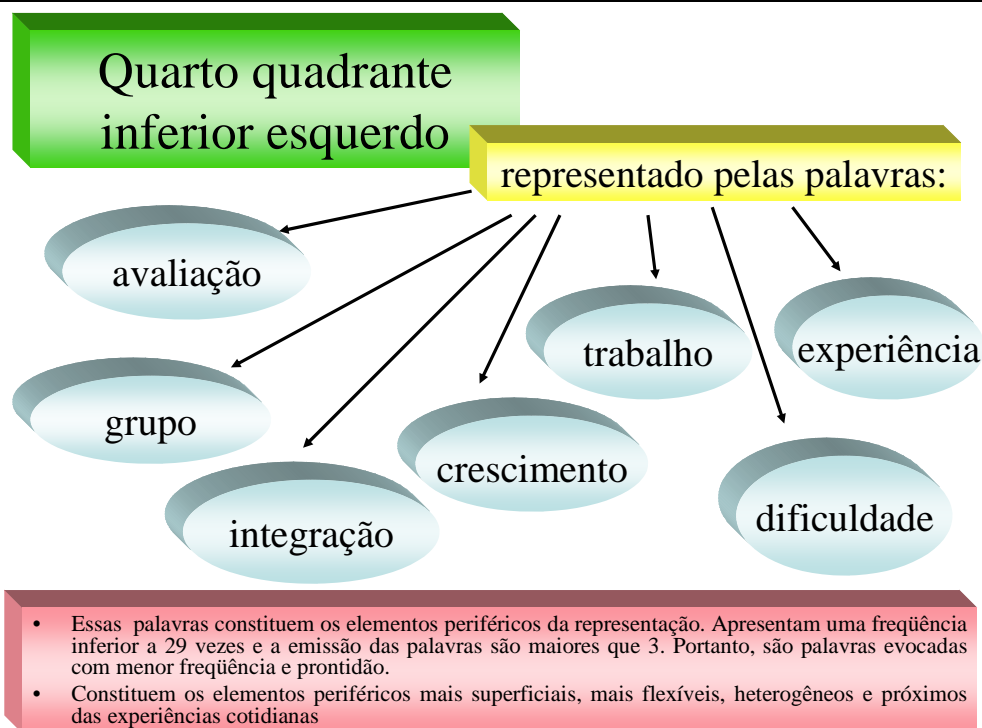


Figura 16. Esquema do Quarto Quadrante

5.2.1 Palavras e justificativas apontadas no Programa EVOC como sendo as mais importantes em relação ao *Portfolio*

Como já foi dito anteriormente, solicitou-se que o licenciando, após a realização das evocações das palavras associadas ao *Portfolio*, apontasse uma palavra considerada a mais importante e, em seguida, justificasse sua escolha. A intenção dessa atividade foi estabelecer uma análise entre os elementos mais evocados em relação ao *Portfólio*, com aqueles considerados os mais importantes.

De posse desse material e, após exaustiva leitura, realizamos dois estudos. No primeiro, categorizamos apenas as palavras produzidas pelo programa EVOC, em que foram apontados os quatro agrupamentos das emissões, relacionando-os com suas respectivas justificativas. Num segundo, categorizamos todas as palavras e justificativas em 6 amplas classes.

Dos 178 sujeitos entrevistados, 10 não responderam a essa questão. E a resposta de um dos sujeitos (nº. 144) apresentava elementos de duas categorias, portanto, sua resposta foi considerada duas vezes. E, assim, o número total de respostas

e sujeitos dessa questão foi 169.

O primeiro estudo considerou apenas as palavras dos quadrantes apontados pelo programa EVOC. Os quadros seguintes (04, 05, 06 e 07) nos possibilita uma visão mais ampliada:

| Primeiro quadrante: palavras produzidas pelo Programa EVOC e suas respectivas justificativas. | | | | |
|---|--------------|----------------|---------------|--|
| Palavras evocadas | Curso | Nº. do Sujeito | Justificativa | |
| Primeiro quadrante | Aprendizagem | 03 | 057 | Ao construir o <i>Portfolio</i> , estudamos novamente o conteúdo, o que nos ajuda a sanar as dúvidas. |
| | | 04 | 071 | Pois, através da aprendizagem realizada no <i>Portfolio</i> posso ter a certeza de que poderei contribuir para o ato de educar, além de crescer pessoal e profissionalmente. |
| | | 04 | 072 | Através do <i>Portfolio</i> pude ter maior contato com livros e assim crescer tanto na área profissional quanto na vida pessoal. |
| | | 04 | 077 | Considero o <i>Portfolio</i> um registro da nossa aprendizagem, ou seja, um compacto de tudo que foi vivenciado e absorvido de forma fundamentada, espontânea e criativa, dando liberdade do aluno expressar-se de vários modos. |
| | | 05 | 093 | Afinal o <i>Portfolio</i> é o trabalho que nos permite expor nossos momentos mais significativos, nossas maiores dificuldades, os obstáculos que foram superados, e tudo que foi por nós aprendido. |
| | | 06 | 113 | Porque o <i>Portfolio</i> é uma ferramenta na qual deverá estar explícito o conhecimento adquirido ao longo de um processo de aprendizagem. |
| | | 06 | 118 | Porque é o reflexo do que realmente podemos aprender e integrar com outras situações. |
| | | 06 | 110 | Pelo fato de construirmos as aprendizagens através dele. |
| | | 06 | 120 | O <i>Portfolio</i> por funcionar como um arquivo, é essencial para uma boa aprendizagem. |
| | | 06 | 122 | Aprendizagem é fundamental para todas as situações e em qualquer momento da vida. A vida é uma aprendizagem contínua e o <i>Portfolio</i> proporciona isso. |
| | | 07 | 136 | Faço essa afirmativa por considerar que ao fazer uso do <i>Portfolio</i> estou buscando e visando um aprendizado mais amplo e diferenciado. |
| | | 08 | 163 | A cada dia enriquecemos um pouquinho o nosso aprendizado na construção de um <i>Portfolio</i> . |
| | | 08 | 165 | A aprendizagem deve ser o resultado da construção do conhecimento que se busca na realização do <i>Portfolio</i> |
| | | 08 | 169 | O <i>Portfolio</i> é um aprofundamento dos estudos realizados em sala de aula. E assim adquirimos mais |

| | | | | |
|--|-------------------------|----|-----|--|
| | | | | maturidade acadêmica. |
| | | 01 | 017 | Pois mesmo que eu não desenvolva bem minha prova, tenho oportunidade de demonstrar o que aprendi no <i>Portfolio</i> . |
| | | 01 | 020 | Retrata o que foi, o que é, e o que se aprende. |
| | | 01 | 023 | Pois contém de forma clara e significativa as aprendizagens adquiridas e as buscadas por meio da pesquisa. |
| | | 07 | 138 | A construção do <i>Portfolio</i> é feita de forma muito significativa, já que é o momento em que você expõe suas idéias, criatividade para que o resultado final seja o crescimento de um profissional e pessoa melhor. <i>Portfolio</i> é integração, reflexão. |
| | | 01 | 012 | Pois é um material onde se executado devidamente se aprende ao construir. |
| | Construção-conhecimento | 01 | 008 | Porque só consigo enxergar o valor das demais (criatividade, ludicidade, paciência e perseverança) por meio dos conhecimentos adquiridos. |
| | | 01 | 019 | Poder construir ou reconstruir o conteúdo e os vários relacionamentos que fazemos com e na escola. |
| | | 02 | 039 | Porque nele se constrói aprendizagens. |
| | | 03 | 041 | Por ser um trabalho de construção gradual (processual) há uma possibilidade maior de obter conhecimento e enriquecimento cultural. |
| | | 03 | 051 | O <i>Portfolio</i> promove reflexões, dissertações, pesquisas e uma visão de mundo mais ampliada. Entre os prós e contras, o peso do <i>Portfolio</i> é favorável, pois possibilita uma adequada construção do conhecimento. |
| | | 03 | 054 | Ao montar um <i>Portfolio</i> se constrói conhecimento e há um desenvolvimento na aprendizagem. |
| | | 04 | 059 | Pois considero o <i>Portfolio</i> um respeito e uma motivação ao trabalho desenvolvido pelo educando. Deixamos registrados nossos pensamentos e vivências que foram marcantes no meu caminhar educacional. |
| | | 04 | 060 | Porque é com base nos conhecimentos adquiridos que conseguimos ter uma visão mais positiva do todo. E nesse processo vivenciamos o aprender a aprender proposto pelo <i>Portfolio</i> . |
| | | 04 | 062 | Vivencio com paciência, tolerância e sabedoria essa nova forma reflexiva de avaliação da aprendizagem. E como sujeito direto desse conhecimento vejo que ele nos conduz a uma visão mais ampla dos conteúdos. <i>Portfolio</i> acima de tudo é amor. |
| | | 04 | 070 | Pois são reflexões que serão realizadas, tecidas ao longo do tempo, corrigem falhas e constroem aprendizagens de novos saberes. |
| | | 04 | 076 | Registrando nossas aprendizagens faremos a |

| | | | |
|--|----|-----|--|
| | | | construção do nosso sucesso, seja profissional ou pessoal, comprometidos com a educação. |
| | 06 | 108 | Porque, através do <i>Portfolio</i> é possível revelar o aprendizado durante os anos de universidade. |
| | 06 | 115 | É a oportunidade que temos em construir e ampliar novos conhecimentos, buscando e refletindo. |
| | 07 | 148 | O <i>Portfolio</i> é o comprovante das aprendizagens que construímos no decorrer do curso. |
| | 08 | 177 | Tenho liberdade de selecionar o material que foi mais significativo |
| | 04 | 058 | Por ser a condição primordial da nossa aprendizagem. |
| | 04 | 063 | No meu entender o <i>Portfolio</i> proporciona um conhecimento de forma significativa. |
| | 04 | 064 | O <i>Portfolio</i> nos dá a oportunidade de construir e acompanhar nosso crescimento durante o curso, possibilitando comparar nosso desenvolvimento e crescimento com os anos anteriores. |
| | 04 | 068 | Através do <i>Portfolio</i> aprendi a construir e desenvolver o caminho das idéias. |
| | 05 | 091 | Porque, quando fazemos o <i>Portfolio</i> , mostramos a construção de nossas aprendizagens, as dificuldades e o que fizemos para superá-las. |
| | 06 | 111 | Através do nosso aprendizado conseguimos construir o que foi plantado em cada um de nós |
| | 06 | 119 | É o que você está aprendendo durante o ano. |
| | 06 | 123 | Através do conhecimento é que se constrói o <i>Portfolio</i> . |
| | 06 | 125 | De nada adiantaria o curso se não houvesse construção de aprendizagem. |
| | 06 | 126 | Temos sempre que aprender, tudo está inacabado, integrado e nada deve ser fragmentado. |
| | 06 | 127 | Pois tudo se trata de uma etapa gradual, onde ampliamos ou melhoramos o respectivo “ <i>Portfolio</i> ”, com acordo com a bagagem de conhecimentos adquiridos no transcorrer do curso. |
| | 07 | 132 | O <i>Portfolio</i> é antes de tudo é o registro do que construímos durante o ano. É uma forma de mostrarmos nossa transformação e aprendizagem. Traz tudo aquilo que nos foi acrescentado, o que éramos e o que hoje somos. |
| | 07 | 135 | Através do <i>Portfolio</i> temos uma visão mais ampla da educação. |
| | 07 | 139 | É através da construção do <i>Portfolio</i> que se tece passo a passo a aprendizagem. |
| | 07 | 142 | O trabalho de construção de aprendizagem é sem dúvida o mais importante na trajetória acadêmica de um indivíduo. Só se entende e aplica um conhecimento se este for construído debatido e compreendido. E o <i>Portfolio</i> permite isso. |
| | 07 | 144 | O <i>Portfolio</i> nada mais é do que um trabalho de |

| | | | | |
|--|----------|----|-----|--|
| | | | | construção soma, aprendizagem, criação e evolução. Embora apresente falha (dificuldades em provar a autenticidade e a subjetividade) o <i>Portfolio</i> é uma ferramenta que nos permite “crescer”. |
| | | 07 | 151 | A construção de uma aprendizagem significativa. |
| | | 07 | 157 | O conhecimento adquirido por meio do <i>Portfolio</i> é apresentado por etapas numa construção aperfeiçoada durante todo o ano letivo. |
| | | 08 | 158 | Porque o <i>Portfolio</i> faz com que o aluno busque várias formas de aprendizagem resultando em conhecimentos diversificados. |
| | | 08 | 159 | Por meio de conhecimentos profundos conseguimos alcançar nossos objetivos. |
| | | 08 | 161 | A “construção” resume todo o processo de aprendizagem que o <i>Portfolio</i> proporciona. É como se nós pudéssemos tirar de um projeto de uma casa, a construção dela. Sendo o conteúdo estudado (o projeto) e o <i>Portfolio</i> , (a casa). |
| | | 08 | 162 | O <i>Portfolio</i> nos leva a pesquisar, refletir, buscar. E isso é construir conhecimento. |
| | | 08 | 164 | Porque ao longo de um <i>Portfolio</i> você constrói a sua própria aprendizagem, seu próprio conhecimento, aula após aula. |
| | | 08 | 167 | Além de você crescer adquirindo conhecimento o <i>Portfolio</i> registra todos esses conhecimentos no decorrer do curso. |
| | | 08 | 172 | É muito importante ter a liberdade de se construir o seu próprio aprendizado. |
| | | 07 | 144 | O <i>Portfolio</i> nada mais é do que um trabalho de construção, soma aprendizagem, criação e evolução. Embora apresente falha (dificuldades em provar a autenticidade e a subjetividade) o <i>Portfolio</i> é uma ferramenta que nos permite “crescer”. |
| | | 03 | 042 | O <i>Portfolio</i> , em minha opinião, é um processo, uma construção significativa da aprendizagem, maior e mais abrangente que uma prova tradicional. |
| | | 03 | 056 | Penso que a construção da aprendizagem, auto-crítica, educação e interdisciplinaridade constitui a formação de educadores dos tempos atuais. |
| | | 06 | 109 | O <i>Portfolio</i> se bem trabalhado e orientado de forma correta é uma ótima ferramenta para demonstrar conhecimento. |
| | | 07 | 166 | O <i>Portfolio</i> é a construção de nossa aprendizagem e considero um desafio a realização desse trabalho. |
| | Reflexão | 01 | 022 | Porque no <i>Portfolio</i> constam todas as aprendizagens significativas onde apontamos o porquê e como aprendemos e onde podemos aplicá-la. |
| | | 03 | 050 | A reflexão nos remete a uma autocrítica a qual temos o prazer de rever nossos conceitos e preconceitos. |

| | | | |
|--|----|-----|--|
| | 04 | 065 | O <i>Portfolio</i> é um instrumento que nos permite refletir e auto-criticarmos sobre nossas aprendizagens nas diferentes matérias. |
| | 03 | 053 | A construção do <i>Portfolio</i> propicia a reflexão sobre os conhecimentos adquiridos e daí amplia a compreensão dos mesmos, através do exercício de dissertar sobre ele. |
| | 04 | 061 | Uma grande oportunidade de expressar o conhecimento interiorizado através da escrita. |
| | 04 | 066 | Porque a partir de embasamentos teóricos significativos temos a oportunidade de refletir sobre temas que fazem parte de nossa formação. |
| | 04 | 075 | Dá-nos a oportunidade de ampliar outros olhares e em cima deles construir e reconstruir novos saberes |
| | 04 | 079 | Pois busca a essência dos pensamentos de cada um. |
| | 04 | 080 | Permite-nos rever e avaliar as nossas aprendizagens no decorrer do ano letivo. |
| | 06 | 107 | Refletir sobre o que aprendeu ou não dentro do curso. |
| | 06 | 124 | Porque sem a reflexão não temos consciência do que realmente foi compreendido durante o curso. |
| | 07 | 147 | Ela representa o produto final obtido de todo estudo e pesquisa, ou seja do conhecimento que ganhei. |
| | 07 | 149 | O <i>Portfolio</i> é um meio de refletir sobre o processo de aprendizagem e com isso, é claro, perceber o que foi significativo nesse caminho. |
| | 08 | 168 | Para construir um <i>Portfolio</i> é necessário refletir constantemente sobre nossas aprendizagens. |
| | 01 | 002 | É muito difícil para mim refletir, por isso não gosto do <i>Portfolio</i> . |
| | 03 | 043 | Tenho oportunidade de refletir sobre os temas estudados, o que me permite uma auto-avaliação, o que para mim é de vital importância. |
| | 03 | 044 | O aprendizado em forma de “decoreba” de nada vale. O significativo no aprendizado é a reflexão acerca do que se adquiriu de válido ou não ao longo da série ou curso. |
| | 01 | 011 | Exige muita dedicação e vontade para desenvolvê-lo. |

Quadro 04 - Primeiro quadrante: palavras produzidas pelo Programa EVOC e justificativas.

Conforme evidencia o quadro 04, as palavras que compõem o primeiro quadrante, seguidas de suas respectivas justificativas, caracterizam o uso do *Portfolio*. Aprendizagem, construção-conhecimento e reflexão foram as palavras evocadas com mais frequência e mais prontamente pelos licenciandos, o que possivelmente evidencia que elas se revelam como núcleo central das representações acerca do uso do *Portfolio* por esses licenciandos.

Justificativas como: “Ao construir o *Portfolio*, estudamos novamente o

conteúdo, o que nos ajuda a sanar as dúvidas. (sujeito 57, curso 3)”; “A aprendizagem deve ser o resultado da construção do conhecimento que se busca na realização do *Portfolio* (sujeito 165, curso 8)”; “(...) quando fazemos o *Portfolio*, mostramos a construção de nossas aprendizagens, as dificuldades e o que fizemos para superá-las. (sujeito 91, curso 5)”; “O trabalho de construção de aprendizagem é sem dúvida o mais importante na trajetória acadêmica de um indivíduo. Só se entende e aplica um conhecimento se este for construído debatido e compreendido. E o *Portfolio* permite isso. (sujeito 142, curso 7)”; “O *Portfolio*, em minha opinião, é um processo, uma construção significativa da aprendizagem, maior e mais abrangente que uma prova tradicional. (sujeito 42, curso 3)”; e “A construção do *Portfolio* propicia a reflexão sobre os conhecimentos adquiridos e daí amplia a compreensão dos mesmos, através do exercício de dissertar sobre ele. (sujeito 53, curso 3)”, parecem traduzir o sentimento e o que pensam os licenciandos ao lembrar da experiência com uso do *Portfolio* como instrumento de avaliação.

Nas palavras de Villas Boas (2003, p. 66), o núcleo central de uma representação “seria o componente mais permanente das representações sociais, sendo utilizada pelos indivíduos como referência para orientar suas apreensões e percepções sobre a realidade em que vivem”. No caso desta pesquisa, há uma possibilidade, de a aprendizagem, a construção-conhecimento e a reflexão serem a nucleação da representação, que alunos licenciandos então construindo sobre a avaliação por meio de *Portfolio*.

| Segundo quadrante: palavras produzidas pelo Programa EVOC e suas respectivas justificativas. | | | | |
|--|--------------|-------|----------------|--|
| Palavras evocadas | | Curso | Nº. do Sujeito | Justificativa |
| Segundo quadrante | Criatividade | 01 | 007 | Pois, através do <i>Portfolio</i> aprendemos desde sua construção até a criatividade. Quando entrei tinha muita dificuldade em ralação a ilustrá-lo, e através desses anos tive um crescimento muito grande. |
| | | 06 | 112 | Para desenvolver um bom <i>Portfolio</i> , ter criatividade é fundamental. |
| | Pesquisa | 02 | 038 | Para se ter diferentes opiniões de vários autores. Qual o mais cabível? De onde eu falo? Ter base no que estou falando. |
| | | 05 | 094 | O mais importante é fazer um apanhado do assunto no qual o aluno desempenhará seu estudo. |
| | | 07 | 140 | Através da pesquisa podemos nos orientar com |

| | | | | |
|--|--|----|-----|--|
| | | | | professores e promover a aprendizagem em um determinado assunto. |
| | | 07 | 145 | Considero que a partir da pesquisa alcançamos o saber, a criatividade e o sentimento de coletividade. E o <i>Portfolio</i> nos permite adquirir conhecimentos através da pesquisa realizada com grande dedicação e responsabilidade. |
| | | 08 | 160 | Ela permite um amadurecimento da aprendizagem concreta. E como futuros professores, torna-se fundamental sermos pesquisadores. |
| | | 07 | 143 | É a melhor forma de adquirir conhecimento |

Quadro 05 - Segundo quadrante: palavras produzidas pelo Programa EVOC e justificativas.

Nesse quadrante, o segundo, aparecem as palavras: criatividade e pesquisa. A recorrência do emprego desses termos indica, possivelmente, que constituem elementos importantes da representação, mas não se afirmam como núcleo central.

Justificativas do tipo: “Para desenvolver um bom *Portfolio*, ter criatividade é fundamental. (sujeito 112, curso 6)”; Considero que a partir da pesquisa alcançamos o saber, a criatividade e o sentimento de coletividade. O *Portfolio* nos permite adquirir conhecimentos através da pesquisa realizada com grande dedicação e responsabilidade. (sujeito 145, curso 7)”; “A pesquisa é a melhor forma de adquirir conhecimento. (sujeito 145, curso 7)”, parecem evidenciar sentimentos de que a criatividade e a pesquisa são componentes importantes na construção do *Portfolio*. Embora esses elementos não apareçam como os mais importantes, eles foram citados mais de 29 vezes e constituem os elementos da periferia mais próximos do núcleo central.

| Terceiro quadrante: palavras produzidas pelo Programa EVOC e suas respectivas justificativas. | | | | |
|---|---------|-------|----------------|---|
| Palavras evocadas | | Curso | Nº. do Sujeito | Justificativa |
| Terceiro quadrante | Desafio | 05 | 087 | Teoricamente o <i>Portfolio</i> é a reunião de nossas aprendizagens. Na prática escrevemos não somente o que aprendemos, mas o que somos orientados a escrever, afinal, o <i>Portfolio</i> reprova, e de nada adianta discutir com quem já tem sua opinião pré-formada, ainda mais quando esse alguém detém o poder sobre a minha vida. |
| | | 05 | 088 | Porque conseguimos reunir tudo o que foi significativo para nosso crescimento, refletindo e ao mesmo tempo movendo dentro dos padrões exigidos pelos professores |

| | | | | |
|--|----------------|----|-----|---|
| | | | | avaliadores. |
| | | 08 | 176 | O refletir demanda múltiplos questionamentos. O fazer e o refazer é o que faz de mim um ser cada vez mais pensante e isso é um bom desafio. |
| | Estudo | 01 | 025 | O <i>Portfolio</i> é o que me faz estudar um pouco mais e reconhecer e conhecer o que sei de conteúdos. |
| | | 02 | 029 | Porque é por meio do estudo que posso realizar a construção, realização, <i>feed-back</i> e leituras. Além de ser somente com muito estudo ser possível ver o <i>Portfolio</i> “acabado”. |
| | | 01 | 018 | Assim, tenho a oportunidade de me auto-avaliar. |
| | | 02 | 032 | Uma vez que para a concretização desse trabalho é necessário buscar outras fontes de estudo, analisar e refletir os inúmeros temas que são propostos nesse trabalho. É preciso dedicação e tempo para sua realização. |
| | | 03 | 052 | Para realizar um <i>Portfolio</i> eu estudo muito, pois tenho dificuldades para escrever, e isso é bom. |
| | Liberdade | 07 | 153 | É um trabalho que temos a liberdade de escolher como e quando fazer e que nos chama a responsabilidade pelo compromisso de nos envolver com a aprendizagem. |
| | | 07 | 154 | O <i>Portfolio</i> dá liberdade para o aluno desenvolver um bom trabalho, mostrando o que aprendeu verdadeiramente. |
| | | 02 | 028 | Liberdade para expressar |
| | | 03 | 040 | Pelo fato de poder expressar aquilo que realmente é importante para mim ou aquilo que mais me marcou ao longo da minha aprendizagem. Liberdade de interpretação e expressão. |
| | | 03 | 046 | Porque o <i>Portfolio</i> nos dá liberdade, nos deixa bem a vontade para expressarmos nosso aprendizado. |
| | Questionamento | | | |

Quadro 06 – Terceiro quadrante: palavras produzidas pelo Programa EVOC e justificativas.

O terceiro quadrante apontado pelas palavras: desafio, estudo, liberdade e questionamento indica que esse grupo apresenta uma frequência inferior a 29 vezes e, ao contrário do quadrante 2, a emissão das palavras é menor que 3.

Nota-se que justificativas tais como: “Teoricamente o *Portfolio* é a reunião de nossas aprendizagens. Na prática, escrevemos não somente o que aprendemos, mas o

que somos orientados a escrever; afinal, o *Portfolio* reprova, e de nada adianta discutir com quem já tem sua opinião pré-formada, ainda mais quando esse alguém detém o poder sobre a minha vida. (sujeito 87, curso 5)”; “O *Portfolio* é o que me faz estudar um pouco mais e reconhecer e conhecer o que sei de conteúdos. (sujeito 25, curso 1)”; e “O *Portfolio* dá liberdade para o aluno desenvolver um bom trabalho, mostrando o que aprendeu verdadeiramente. (sujeito 154, curso 7)”, trazem a hipótese de que os alunos apresentam um sentimento ambivalente em relação ao uso do *Portfolio*. Reconhecem a pesquisa como fator preponderante na construção do *Portfolio*, mas, ao mesmo tempo, percebem esse estudo como um desafio, pois pode ser ameaçador por parte de alguns professores. Ao mesmo tempo em que reconhecem a liberdade como característica do *Portfolio*, apontam-no como obrigatório e reprovador, e um instrumento em que é permitido escrever somente o que o orientador quer. Embora essas palavras tenham sido citadas poucas vezes em relação às dos outros quadrantes, essa representação de *Portfolio*, provavelmente, pertence a um sub-grupo de alunos do grupo total.

| Quarto quadrante: palavras produzidas pelo Programa EVOC e suas respectivas justificativas. | | | | |
|---|-------------|-------|----------------|---|
| Palavras evocadas | | Curso | Nº. do Sujeito | Justificativa |
| Quarto quadrante | Avaliação | 03 | 049 | Com o uso da aplicação do <i>Portfolio</i> no curso, a avaliação nos deixou mais tranquilos, em substituição as provas tradicionais. |
| | Crescimento | 06 | 129 | Pois, através do <i>Portfolio</i> percebe-se um crescimento no convívio com o grupo, no conteúdo e a também intelectualmente. |
| | | 04 | 069 | Ampliação dos meus conhecimentos, busca do novo. |
| | | 04 | 073 | Pois é um emaranhado de conhecimentos que vamos construindo, pouco a pouco, nos fazendo crescer com nossas descobertas, bem como através da interação com nossos colegas. |
| | Dificuldade | 01 | 005 | Acho que o <i>Portfolio</i> se torna muito difícil de ser construído quando seus critérios e modos de construção são diferentes ano após ano. |
| | Experiência | 05 | 089 | Acho que valeu a experiência com o <i>Portfolio</i> , pois através dele podemos construir nossos conhecimentos. |
| | | 05 | 082 | O <i>Portfolio</i> é uma experiência nova que vem dando certo, mas ainda está um pouco confuso. |

| | | | | |
|--|------------|----|-----|---|
| | | 05 | 083 | O <i>Portfolio</i> é uma experiência que está sendo feita e nós somos as cobaias. E tudo que é colocado na verdade é mentira, apenas para agradar os professores. |
| | Grupo | | | |
| | Integração | 05 | 102 | Desde que você tenha uma orientação correta e saiba o que fazer, o <i>Portfolio</i> faz com que a integração dos conteúdos seja mais compreensível. |
| | Trabalho | | | |

Quadro 07 – Quarto quadrante: palavras produzidas pelo Programa EVOC e justificativas.

As palavras situadas no quarto quadrante: avaliação, crescimento, dificuldade, experiência, grupo, integração e trabalho constituem os elementos periféricos da representação. Apresentam uma frequência inferior a 29 vezes e a emissão das palavras é maior do que 3. Portanto, são palavras evocadas com menor frequência e prontidão. Constituem os elementos periféricos mais superficiais, mais flexíveis, heterogêneos e próximos das experiências cotidianas.

Justificativas citadas por alguns sujeitos tais como: “Com o uso da aplicação do *Portfolio* no curso, a avaliação nos deixou mais tranquilos, em substituição as provas tradicionais.(sujeito 49, curso 3)”; “(...) através do *Portfolio* percebe-se um crescimento no convívio com o grupo, no conteúdo e também intelectualmente.(sujeito 129, curso 6)”; “Acho que valeu a experiência com o *Portfolio*, pois através dele podemos construir nossos conhecimentos.(sujeito 89, do curso 5)”; “Desde que você tenha uma orientação correta e saiba o que fazer, o *Portfolio* faz com que a integração dos conteúdos seja mais compreensível.(sujeito 102, curso 5)”, demonstram representações acerca do *Portfolio*.

O sistema periférico, por ser mais flexível, possui a propriedade de modificar-se mais facilmente do que o núcleo central. Villas Boas (2003, p.70) assinala, lembrando Abric (1994 e 1998), que o núcleo periférico “praticamente assume a função de proteção desse núcleo na medida em que permite a adaptação a uma dada situação, sem que isso implique a modificação do núcleo central.” Assim, acresce a autora “a sua determinação está mais ligada ao contexto imediato e às características individuais”.

5.3. Categorização das palavras e justificativas

Neste estudo, mais amplo que a categorização anterior, conforme já enunciado, organizamos todas as palavras e justificativas em 6 categorias finais a saber:

1. Os alunos se sentem “incomodados” ou não consideram útil o uso do *Portfolio*.
2. Os alunos se sentem “bem” construindo o *Portfolio* e o consideram um instrumento confiável de avaliação.
3. Apontam o *Portfolio* como facilitador da construção da aprendizagem
4. Apontam como aspectos dificultadores da construção do *Portfolio*.
5. Demonstram compreensão de que o *Portfolio* supera uma avaliação classificatória, seletiva e excludente.
6. Os alunos demonstram que ao construir um *Portfolio*, obtém-se um resultado satisfatório, mas é preciso tempo e dedicação.

Em seguida, tabulamos todas as respostas dos 168 sujeitos:

5.3.1. Os alunos se sentem “incomodados” ou não consideram útil o uso do *Portfolio*.

Os textos que compõem essa categoria apresentam palavras e expressões que revelam ser o *Portfolio* um instrumento de avaliação sem utilidade, ao mesmo tempo em que se sentem incomodados ao fazê-lo. Palavras como: *inútil, contraditório, não avaliativo, caos*, são apontadas como reveladoras do que seja o *Portfolio*. Justificativas como: “*No meu curso não acho que ele auxilia no processo de formação e também não concordo que seja uma forma de avaliar o aluno. Além disso é muito cansativo fazê-lo e só fazemos porque é ele que nos aprova; Há muita contradição na hora da orientação. Existem várias maneiras de ser avaliado e explicado deixando o aluno muitas vezes confuso. Um orientador fala uma coisa e outros falam diferente; Teoricamente o Portfolio é a reunião de nossas aprendizagens. Na prática escrevemos não somente o que aprendemos, mas o que somos orientados a escrever, afinal, o Portfolio reprova, e de nada adianta discutir com quem já tem sua opinião pré-formada, ainda mais quando esse alguém detém o poder sobre a minha vida*” caracterizam essa categoria.

Apenas sete alunos, ou seja, 4,14% dos licenciandos, representam essa categoria, o que nos permite inserir que poucos alunos atribuem ao *Portfolio* o fato dele ser um “incômodo” e desnecessário como instrumento avaliativo. Fazem parte desse grupo um sujeito do curso de Matemática e 6 sujeitos do curso de Biologia.

O quadro 08 sintetiza essas informações:

| Nº. | Categorias | Número de respostas/ sujeitos | % total | Quantidade por Cursos | | |
|-----|--|-------------------------------|---------|-----------------------|------------|-----|
| | | | | Curso | Frequência | % |
| 01 | Os alunos se sentem “incomodados” ou não consideram útil o uso do <i>Portfolio</i> . | 07 | 4,14% | 01 | 01 | 14% |
| | | | | 05 | 06 | 86% |

Quadro 08 – Porcentagens de alunos que compõem a categoria nº. 01

5.3.2. Os alunos se sentem “bem” construindo o *Portfolio* e o consideram um instrumento confiável de avaliação.

Compõem essa categoria, as respostas de 47 sujeitos, ou seja, 28% dos licenciandos, sendo seis alunos do curso de Matemática; dois do curso de Pedagogia - Educação Especial; sete do curso de História; onze do curso de Pedagogia - Séries Iniciais; seis do curso de Biologia; sete do curso de Química; cinco do curso de Letras: Português/Inglês e 03 do curso de Letras: Português/Espanhol.

Palavras como: *desenvolvimento, conhecimento, autonomia, construção, aprendizagem e descobrimento*, aparecem com frequência nas respostas que compõem essa categoria. E os textos que justificam a escolha dessas palavras parecem revelar que os alunos além de aprovarem o *Portfolio* consideram-no um instrumento de avaliação confiável. Justificativas do tipo: “*O processo permite evoluirmos ao longo do curso em vários aspectos do conhecimento; Por ser um trabalho de construção gradual (processual) há uma possibilidade maior de obter conhecimento e enriquecimento cultural; Porque temos liberdade de expressar o conhecimento adquirido de uma maneira livre e que desperta criatividade e interesse; Pois considero o Portfolio um respeito e uma motivação ao trabalho desenvolvido pelo educando. Deixamos registrados nossos pensamentos e vivências que foram marcantes no meu caminhar educacional; Pois através da aprendizagem realizada no Portfolio posso ter a certeza de que poderei contribuir para o ato de educar, além de crescer pessoal e profissionalmente; Através do Portfolio descobrimos horizontes fantásticos e sem ele não seria possível*” caracterizam essa categoria.

O quadro 09 explicita melhor as porcentagens referentes ao número de respostas e ou alunos incluídos nessa categoria

| Nº. | Categorias | Número de respostas/sujeitos | % total | Quantidade por Cursos | | |
|-----|---|------------------------------|---------|-----------------------|------------|-----|
| | | | | Curso | Frequência | % |
| 02 | Os alunos se sentem “bem” construindo o <i>Portfolio</i> e o consideram um instrumento confiável de avaliação | 47 | 27,81% | 01 | 06 | 13% |
| | | | | 02 | 02 | 4% |
| | | | | 03 | 07 | 15% |
| | | | | 04 | 11 | 23% |
| | | | | 05 | 06 | 13% |
| | | | | 06 | 07 | 15% |
| | | | | 07 | 05 | 11% |
| | | | | 08 | 03 | 6% |

Quadro 09 – Porcentagens de alunos que compõem a categoria nº. 02

5.3.3. Apontam o *Portfolio* como facilitador da construção da aprendizagem

Compõem essa categoria as respostas de 71 licenciandos, perfazendo um total de 42,01% de sujeitos entrevistados. Desses 71 sujeitos, um é do curso de Matemática, dois do curso de Pedagogia - Educação Especial, três do curso de História, treze do curso de Pedagogia - Séries Iniciais, quatro do curso de Biologia, treze do curso de Química, dezoito do curso de Letras - Português/Inglês e dezessete do curso de Letras - Português/Espanhol.

Os textos que formam essa categoria apresentam palavras e justificativas que apontam o *Portfolio* como um facilitador da aprendizagem. Liberdade, reflexão, aprendizagem, conhecimento e construção da aprendizagem foram algumas das palavras mais citadas como sendo as mais importantes em relação ao *Portfolio*. E justificativas como as que se seguem: “O *Portfolio* nos dá a oportunidade de construir e acompanhar nosso crescimento durante o curso, possibilitando comparar nosso desenvolvimento e crescimento com os anos anteriores; Pelo fato de poder expressar aquilo que realmente é importante para mim ou aquilo que mais me marcou ao longo da minha aprendizagem; Liberdade de interpretação e expressão; A construção do *Portfolio* propicia a reflexão sobre os conhecimentos adquiridos e daí amplia a compreensão dos mesmos, através do exercício de dissertar sobre ele; O *Portfolio* por funcionar como um arquivo, é essencial para uma boa aprendizagem; É através da

construção do Portfolio que se tece passo a passo a aprendizagem; O trabalho de construção de aprendizagem é sem dúvida o mais importante na trajetória acadêmica de um indivíduo. Só se entende e aplica um conhecimento se este for construído debatido e compreendido. E o Portfolio permite isso; O Portfolio nos leva a pesquisar, refletir, buscar. E isso é construir conhecimento; Porque ao longo de um Portfolio você constrói a sua própria aprendizagem, seu próprio conhecimento, aula após aula” caracterizam essa categoria e parecem evidenciar que o *Portfolio* auxilia na construção e organização das aprendizagens. O texto mostra também a importância da reflexão no processo de construção de conhecimento.

O quadro 10 aponta, com mais detalhes, a porcentagem de alunos, e seus respectivos cursos, que compõem essa categoria.

| Nº. | Categorias | Número de respostas/ sujeitos | % total | Quantidade por Cursos | | |
|-----|---|-------------------------------|---------|-----------------------|------------|-----|
| | | | | Curso | Frequência | % |
| 03 | Apontam o <i>Portfolio</i> como facilitador da construção da aprendizagem | 71 | 42,01% | 01 | 01 | 1% |
| | | | | 02 | 02 | 3% |
| | | | | 03 | 03 | 4% |
| | | | | 04 | 13 | 18% |
| | | | | 05 | 04 | 7% |
| | | | | 06 | 13 | 18% |
| | | | | 07 | 18 | 25% |
| | | | | 08 | 17 | 24% |

Quadro 10 – Porcentagens de alunos que compõem a categoria nº. 03

5.3.4. Apontam como aspectos dificultadores da construção do *Portfolio*.

Dos 168 sujeitos entrevistados, 6,50%, ou seja, 11 alunos, ao se referirem ao *Portfolio*, apontam as dificuldades para a sua construção. Compõem essa classe seis alunos do curso de Matemática, três do curso de Biologia, um do curso de Química e um do curso de Letras: Português/Inglês. Palavras como: *sacrifício, reflexão, difícil, complicado e individual* expressam as dificuldades encontradas por esses alunos. Nessa categoria, a palavra *reflexão*, diferente das outras categorias, aparece como componente negativo, que dificulta a construção do *Portfolio*. Para esse grupo de alunos “refletir” sobre as aprendizagens é algo difícil e torna o *Portfolio* um sacrifício. E o fato de ele ser construído em grupo dificulta aos professores observarem quem realmente o

fez e construiu aprendizagens. Alegam também como “dificuldade” o não conhecimento do que seja um *Portfolio*, tanto pelos alunos quanto por quem orienta. Justificativas e expressões do tipo: *“Até hoje não sei muito bem como fazer o Portfolio e ele é muito trabalhoso, por isso tenho que sacrificar-me omitindo outras atividades para fazê-lo; É muito difícil para mim refletir, por isso não gosto do Portfolio; É uma inovação que para mim não estamos preparados para utilizar. Não temos uma norma específica para avaliar e como avaliar ou ser avaliado; Acho que o Portfolio se torna muito difícil de ser construído quando seus critérios e modos de construção são diferentes ano após ano; Até hoje nenhum professor soube explicar corretamente o que querem, o que vem a ser e o que deve ser exigido de um Portfolio; O Portfolio deveria ser individual, pois assim estaria avaliando realmente quem o fez”* caracterizam essa categoria.

O quadro seguinte expressa, com detalhes, as porcentagem de alunos que compõe essa categoria:

| Nº. | Categorias | Número de respostas/ sujeitos | % total | Quantidade por Cursos | | |
|-----|--|-------------------------------|---------|-----------------------|------------|-----|
| | | | | Curso | Frequência | % |
| 04 | Apontam como aspectos dificultadores da construção do <i>Portfolio</i> | 11 | 6,50% | 01 | 06 | 55% |
| | | | | 05 | 03 | 27% |
| | | | | 06 | 01 | 9% |
| | | | | 07 | 01 | 9% |

Quadro 11 - Porcentagens de alunos que compõem a categoria nº. 04

5.3.5. Demonstram compreensão de que o *Portfolio* supera uma avaliação classificatória, seletiva e excludente.

Aprendizagem significativa, construção, reflexão, chance e avaliação emancipatória são algumas das palavras citadas pelos alunos dessa categoria, para expressar a compreensão de que o *Portfolio* supera uma avaliação classificatória, seletiva e excludente. Compõem essa classe apenas 11,24% dos alunos entrevistados, ou seja, 19 sujeitos, sendo, sete do curso de Matemática, um do curso Pedagogia - Educação Especial, cinco do curso de História, um do curso de Biologia, um do curso de Química e quatro do curso de Letras: Português/Inglês.

Expressões como: *“Através do Portfolio podemos aprender e construir o que é importante para nós e o conteúdo não fica fragmentado como nas provas*

quantitativas; Pois mesmo que eu não desenvolva bem minha prova, tenho oportunidade de demonstrar o que aprendi no Portfolio; Considero aprendizagem e avaliar cotidianamente, o mais importante, pois com o Portfolio “aprendo” com meus erros e busco sempre ir além. Sou a favor; O Portfolio, em minha opinião, é um processo, uma construção significativa da aprendizagem, maior e mais abrangente que uma prova tradicional; Com o uso da aplicação do Portfolio no curso, a avaliação nos deixou mais tranquilos, em substituição as provas tradicionais; Pois é com ele que podemos nos fazer “ouvir” por todos os nossos professores de uma só vez, demonstrando nossos aprendizados, anseios e nossos protestos; Portfolio foge aos padrões convencionais de avaliação por prova escrita ou provão. Possibilidades amplas de cada aluno escolher o que quer mostrar e sobre o que quer ser avaliado; Considero o Portfolio uma avaliação emancipatória, pois ela é realizada sem o temor das provas classificatórias” caracterizam essa categoria.

Nesse texto, encontramos indícios de que, para esse grupo de alunos, o *Portfolio* se apresenta como um instrumento capaz de superar avaliações com caráter classificatório, seletivo e excludente. Razões que comungam com os propósitos do Instituto de Formação de Educadores - IFE, ao propor a implantação do *Portfolio* nos cursos de licenciaturas. Em razão disso, parece-nos que a porcentagem de alunos presentes nesse grupo é muito pequena (apenas 11,24%) em relação à intenção do IFE ao adotar o *Portfolio* como instrumento avaliativo. Isto é, apenas 19 alunos dos 168 entrevistados apontam ser o *Portfolio* um instrumento capaz de superar as avaliações tradicionais.

O quadro 12 detalha as porcentagens dos alunos presentes em cada curso.

| Nº. | Categorias | Número de respostas/sujeitos | % total | Quantidade por Cursos | | |
|-----|---|------------------------------|---------|-----------------------|------------|-----|
| | | | | Curso | Frequência | % |
| 05 | Demonstram compreensão de que o <i>Portfolio</i> supera uma avaliação classificatória, seletiva e excludente. | 19 | 11,24% | 01 | 07 | 37% |
| | | | | 02 | 01 | 5% |
| | | | | 03 | 05 | 27% |
| | | | | 05 | 01 | 5% |
| | | | | 06 | 01 | 5% |
| | | | | 07 | 04 | 21% |

Quadro 12 – Porcentagens de alunos que compõem a categoria nº. 05

5.3.6. Os alunos demonstram que, ao se construir um *Portfolio*, obtém-se um resultado satisfatório, mas é preciso tempo e dedicação.

Compõem essa categoria, 14 alunos, representando apenas 8,28% dos licenciandos entrevistados. Fazem parte desse grupo quatro alunos do curso de Matemática, um aluno do curso de Pedagogia - Educação Especial, três alunos do curso de História, três alunos do curso de Biologia, dois alunos do curso de Química e um aluno do curso de Letras: Português/Inglês.

Palavras e expressões ditas por esse grupo parecem revelar que aprovam o uso do *Portfolio* como instrumento avaliativo, mas o acham cansativo e difícil de ser construído por demandar muito tempo. Dentre as palavras citadas, encontramos: *dedicação, reflexão, estudo, experiências, cansaço e construção*. E expressões tais como: *“Para fazer o Portfolio é preciso muito tempo e dedicação para se obter um bom produto final; Exige muita dedicação e vontade para desenvolvê-lo; Uma vez que para a concretização desse trabalho é necessário buscar outras fontes de estudo, analisar e refletir os inúmeros temas que são propostos nesse trabalho. É preciso dedicação e tempo para sua realização; Para realizar um Portfolio eu estudo muito, pois tenho dificuldades para escrever, e isso é bom; O Portfolio é uma experiência nova que vem dando certo, mas ainda está um pouco confuso; Para que seja realizado um bom trabalho é necessário muita dedicação, pessoal e do grupo; É um trabalho cansativo e no mundo atual a falta de tempo e o stress não nos permite desenvolver um Portfolio excelente”* caracterizam as idéias dos alunos inclusos nessa categoria.

O quadro 13 mostra as porcentagens de alunos de cada curso, presentes nessa categoria.

| Nº. | Categorias | Número de respostas/ sujeitos | % total | Quantidade por Cursos | | |
|-----|--|-------------------------------|---------|-----------------------|------------|-----|
| | | | | Curso | Frequência | % |
| 06 | Os alunos demonstram que, ao se construir um <i>Portfolio</i> , obtém-se um resultado satisfatório, mas é preciso tempo e dedicação. | 14 | 8,28% | 01 | 04 | 29% |
| | | | | 02 | 01 | 7% |
| | | | | 03 | 03 | 22% |
| | | | | 05 | 03 | 21% |
| | | | | 06 | 02 | 14% |
| | | | | 07 | 01 | 7% |

Quadro 13 – Porcentagens de alunos que compõem a categoria nº. 06

O gráfico a seguir (06) compara a porcentagem de alunos inclusos em cada uma das categorias evidenciadas.

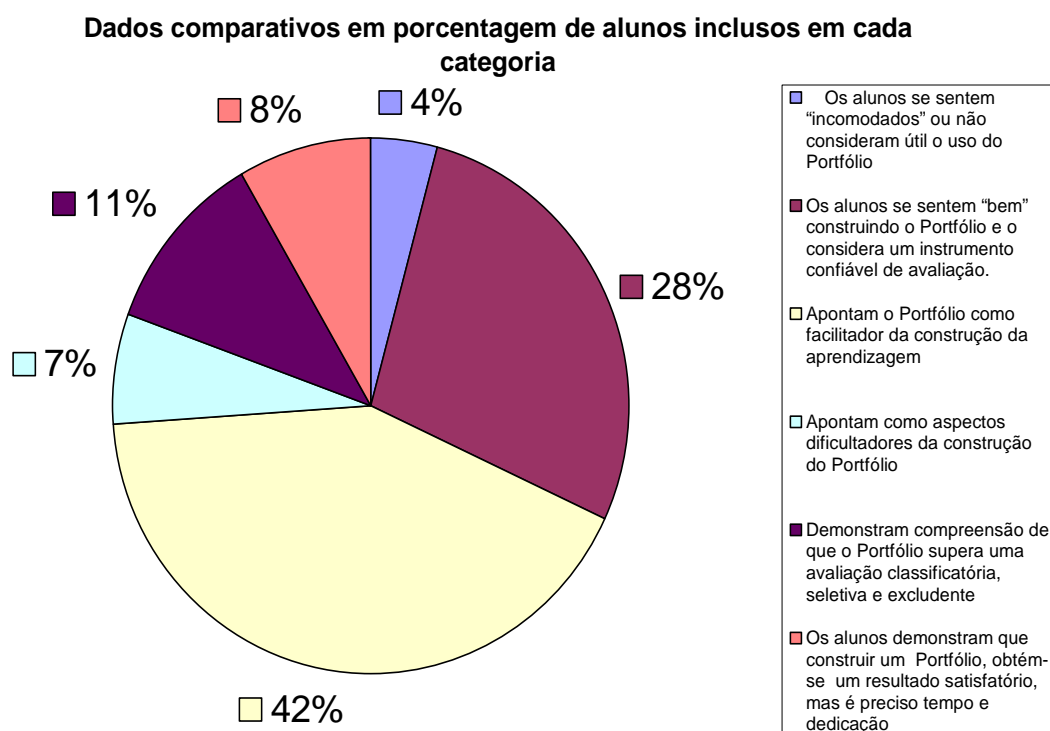


Gráfico 06 - Dados comparativos em porcentagens de alunos inclusos em cada categoria

Como aponta o gráfico acima, a categoria com maior porcentagem de participantes foi a que aponta o *Portfolio* como facilitador da construção da aprendizagem, com 43% dos alunos pesquisados. Em seguida, temos a categoria “Os alunos se sentem bem construindo o *Portfolio* e o consideram um instrumento confiável de avaliação”, com 28% de participação dos entrevistados.

Apenas 11% compõem a categoria dos que acreditam ser o *Portfolio* um instrumento que supera uma avaliação classificatória e excludente. Em contrapartida, 4% se sentem incomodados ou não consideram útil o uso do *Portfolio*.

5.4. Análise das questões fechadas

Esse questionário intencionou alcançar os seguintes objetivos:

1. Identificar o nível de aceitação inicial do *Portfolio* pelos alunos.

-
- A implantação e implementação do uso do *Portfolio* foi negociada ou imposta?
2. Apontar a compreensão dos alunos sobre a construção do *Portfolio*.
 - o que é e quais seus princípios
 - critérios de avaliação
 - validade do instrumento como avaliação
 3. Perceber a importância do papel do professor/orientador na construção do *Portfolio*.
 4. Evidenciar a importância da construção do *Portfolio* para a formação do educador.
 - relevância ou não do *Portfolio* como instrumento avaliativo
 5. Destacar aspectos negativos e positivos do *Portfolio*.
 6. Identificar sentimentos em relação ao uso do *Portfolio*.

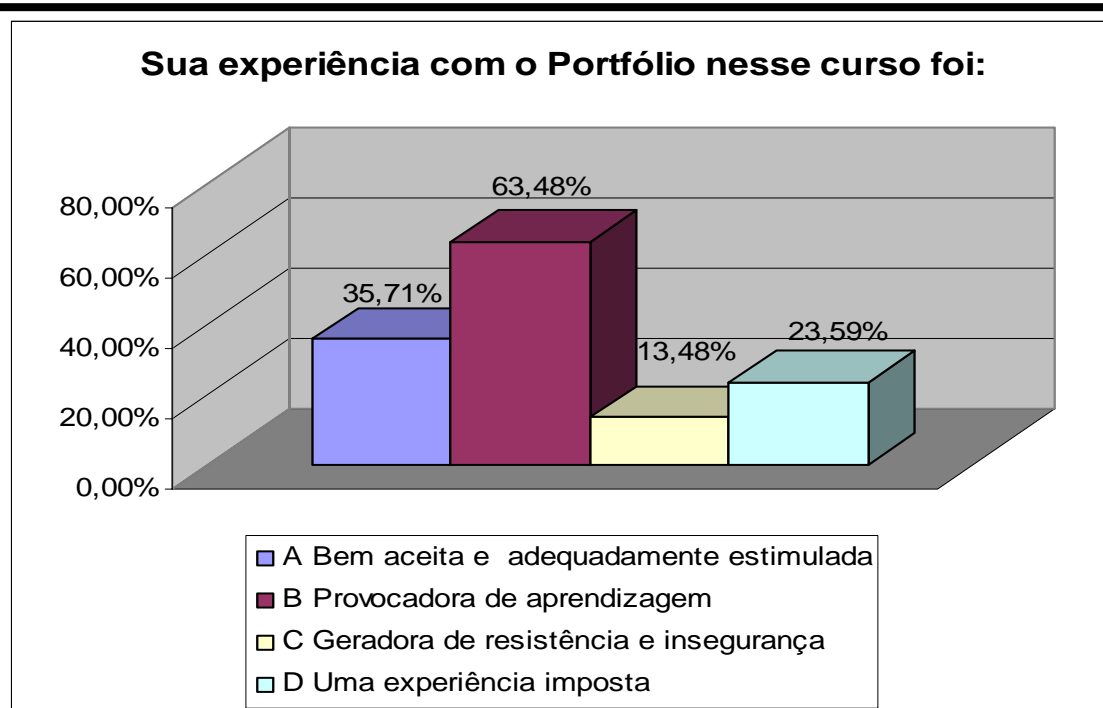
Sabemos que, subjacentes, aos aspectos ligados à compreensão e operacionalização do *Portfolio*, fazem-se presentes outros elementos de natureza psicossocial. Esse tipo de avaliação ocorre em um espaço complexo de intersubjetividades, em que se vivenciam confrontos, convergências, crenças, aspectos afetivos e representações construídas e reconstruídas, interferindo no processo avaliativo. Dessa forma, esse estudo pretende oferecer elementos que contemplem também uma análise da dimensão psicossocial. E, assim, considerar o contexto sócio-histórico da avaliação da aprendizagem, bem como a visão de sujeito que se tem e os possíveis enraizamentos formados no campo da avaliação educacional.

5.4.1. Experiência com o *Portfolio* no curso

Essa questão teve como intenção verificar como foi a experiência do licenciando com o *Portfolio* no seu curso. Apresentava como opções de respostas as seguintes alternativas: () bem aceita e adequadamente estimulada; () provocadora de aprendizagem; () geradora de resistência e insegurança; e () uma experiência imposta.

Lembramos que as orientações para responder às questões fechadas permitiam ao entrevistado apontar mais de uma alternativa se julgasse conveniente. Portanto, a tabulação desses dados considera também o número de vezes que cada alternativa foi escolhida em uma mesma questão.

O gráfico 07 evidencia as porcentagens relativas a cada alternativa.

Gráfico 07 - Porcentagens relativas a aceitação do *Portfolio* no curso

Como podemos observar, o gráfico indica que a maioria dos alunos, ou seja, 63,48%, declara a experiência com o *Portfolio*, no seu curso, como sendo uma prática provocadora de aprendizagens. Em seguida, temos 35,71% de alunos que apontam essa experiência como bem aceita e adequadamente estimulada. Contrapondo-se a esses dados encontramos 23,59% desses alunos evidenciando ser a prática com o *Portfolio* uma experiência imposta e 13,48%, uma experiência geradora de resistência e insegurança.

Esses dados parecem revelar-nos que a maioria dos licenciandos passam por uma experiência positiva com o uso do *Portfolio*, apesar de um número significativo afirmar ser essa prática imposta e causadora de insegurança.

5.4.2. Atribuições ao uso de *Portfolio*.

Nessa questão, indagamos sobre algumas atribuições relacionadas ao *Portfolio*. Perguntamos se concordavam ou não que a sua prática promovia a construção coletiva; produzia parceria entre professor e aluno; favorecia a auto-avaliação; desenvolvia a autonomia; provocava reflexão; e conduzia à criatividade.

Conforme o gráfico seguinte, as barras azuis mostram a porcentagem dos alunos que concordam com as atribuições dadas ao *Portfolio*, já as vermelhas apontam discordar dessas atribuições.

Podemos ver que a porcentagem de alunos que concordam com as atribuições anteriormente relacionadas com o uso do *Portfolio* é bem maior do que aquela dos que discordam, principalmente nas atribuições relativas à aquisição de criatividade, ao favorecimento da reflexão e da auto-avaliação.

Esses dados parecem evidenciar, pela maioria dos alunos, atribuições positivas em relação ao uso do *Portfolio* como instrumento avaliativo.

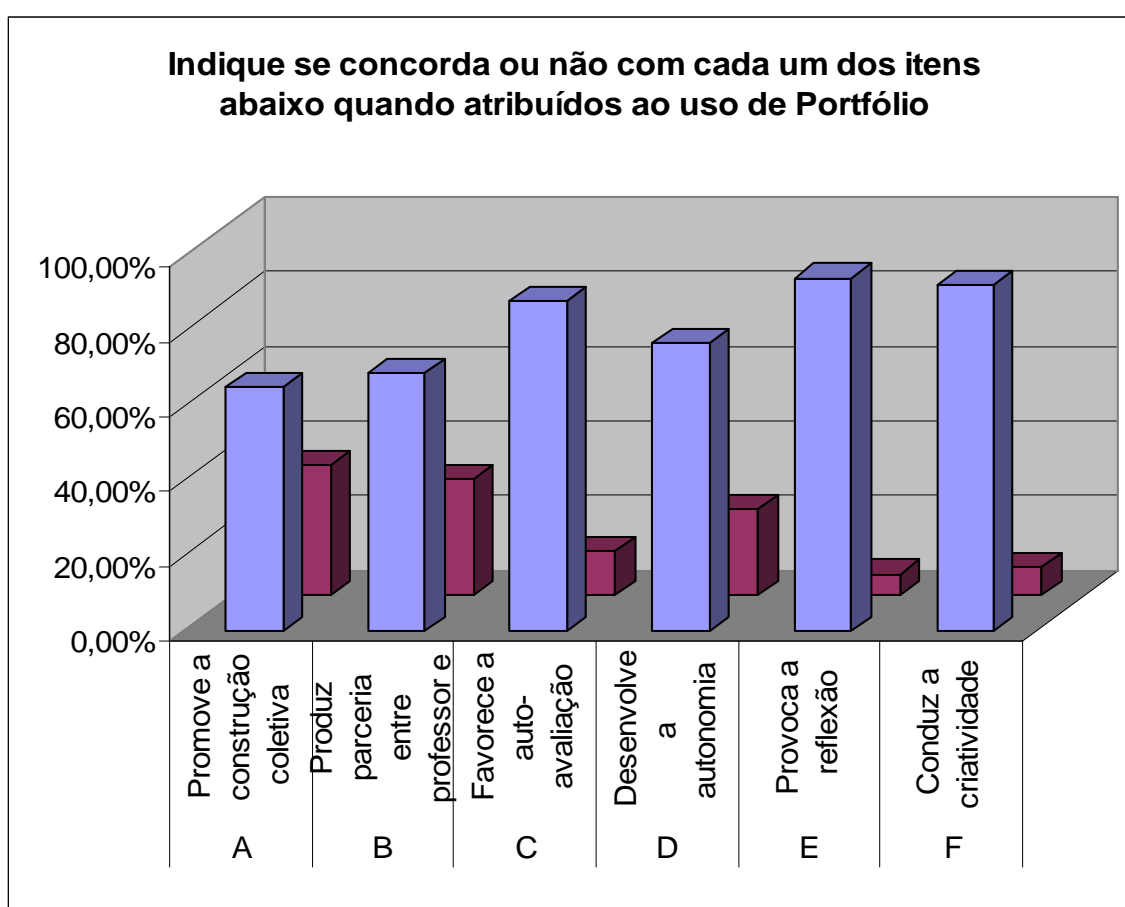


Gráfico 08 - Porcentagem de alunos que concordam e discordam de atribuições relacionadas ao uso do *Portfolio*

5.4.3. O conceito de *Portfolio*

Essa pergunta objetivou saber o que representava o *Portfolio* para os alunos. “Pra você o *Portfolio* é: () um saber a ser incorporado por futuros educadores; () um aprendizado que permite o desenvolvimento de novos modos de vivenciar o ensino-

aprendizagem; () articula teoria e prática numa perspectiva emancipatória. () supera a avaliação classificatória, seletiva e excludente”.

Apesar de as alternativas indicarem apenas representações positivas em relação ao *Portfolio*, vale lembrar, que o aluno foi orientado, no início da aplicação do questionário, no sentido de que teria liberdade em assinalar somente as respostas que julgasse corretas. Portanto, teria liberdade de não assinalar nenhuma das alternativas se assim julgasse necessário.

O gráfico a seguir revela que, dentre as representações positivas apontadas para o uso do *Portfolio*, a maioria, ou seja, 70,79% dos entrevistados, revela ser esse instrumento um aprendizado que permite o desenvolvimento de novos modos de vivenciar o ensino-aprendizagem. Em seguida, 47,19% dos alunos apontam ser o *Portfolio* um instrumento que supera a avaliação classificatória, seletiva e excludente.

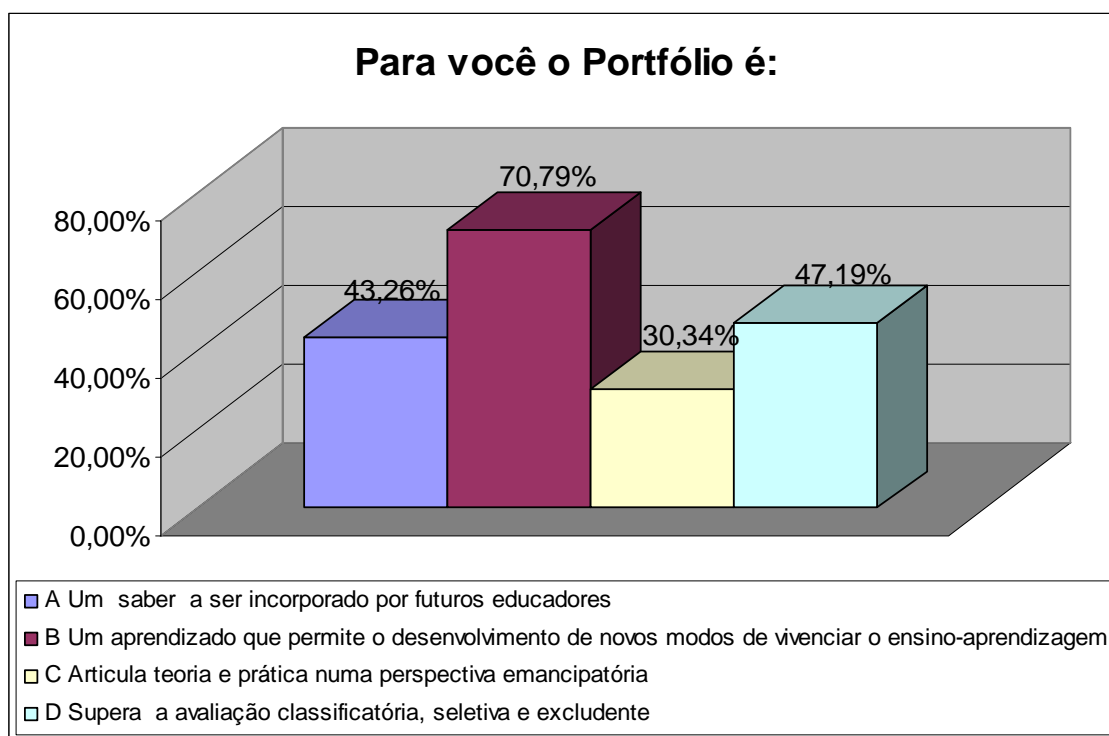


Gráfico 09 - Evidência de que seja o *Portfolio*.

5.4.4. Processo de implantação e implementação: compreensão dos alunos sobre a construção do *Portfolio*

A intenção dessa pergunta foi verificar como foi percebido pelos alunos o processo de implantação e implementação do *Portfolio* nos cursos de licenciaturas.

Pretendíamos ver até que ponto os alunos compreenderam ou foram esclarecidos sobre a construção do *Portfolio*, uma vez que esses dados, conforme estudo teórico realizado no início desta tese, apontavam-na como significativa para experiências bem sucedidas.

Ao indagarmos - sobre o uso do *Portfolio* você foi: () esclarecido durante o curso; () parcialmente esclarecido; () não fui esclarecido em nenhum momento do curso - um pouco mais da metade, 53,37% afirmaram terem sido esclarecidos durante o curso. Porém, um número bastante expressivo, 44,38%, declara ter sido parcialmente esclarecido, e 2,25% não terem sido esclarecidos em nenhum momento do curso.

Esses dados parecem revelar que quase a metade dos alunos não foi devidamente orientada e esclarecida sobre o processo de implantação e implementação do *Portfolio*, bem como também sobre a sua realização. E, de acordo com relatos de experiências sobre o uso do *Portfolio*, registrados neste trabalho, quando os alunos não são bem informados ou não há uma negociação entre alunos e orientadores dos cursos, os resultados positivos podem ficar comprometidos. O gráfico seguinte evidencia a porcentagem das respostas dos alunos.

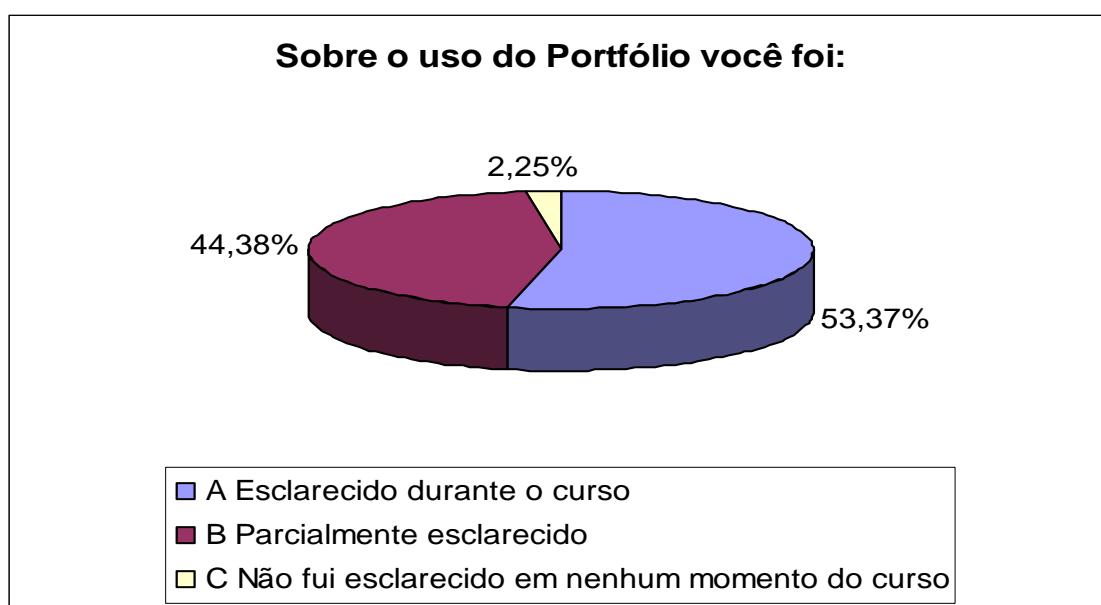


Gráfico 10 - Porcentagem dos alunos que foram ou não esclarecidos sobre o uso do *Portfolio* durante o curso.

5.4.5. Importância do papel do professor/orientador na construção do *Portfolio*

O propósito dessa questão era investigar o nível de aproveitamento e aceitação, pelos alunos, das orientações oferecidas pelo curso, na construção do

Portfolio. Os entrevistados tinham como opção de respostas: () aproveito bem as oportunidades que me são oferecidas; () construo meu *Portfolio* sem ajuda, não tenho tempo de ir as orientações; () minhas idéias não coincidem com as propostas das orientações recebidas.

Dos 178 entrevistados, 69,10% disseram que aproveitam bem as oportunidades de orientações que são oferecidas. Porém, 30 alunos, ou seja, 16,05% declaram construir o *Portfolio* sem ajuda, por não terem tempo de ir às orientações. Já 14,05%, 25 licenciandos, afirmam não aproveitar as orientações, uma vez que suas idéias não coincidem com as do orientador.

A partir desses dados, podemos inserir que, embora mais de 30% dos alunos não usufruam das orientações, quase 70% têm se beneficiado com os horários destinados à orientação da construção do *Portfólio*, nessa instituição.

O gráfico seguinte evidencia esses dados:

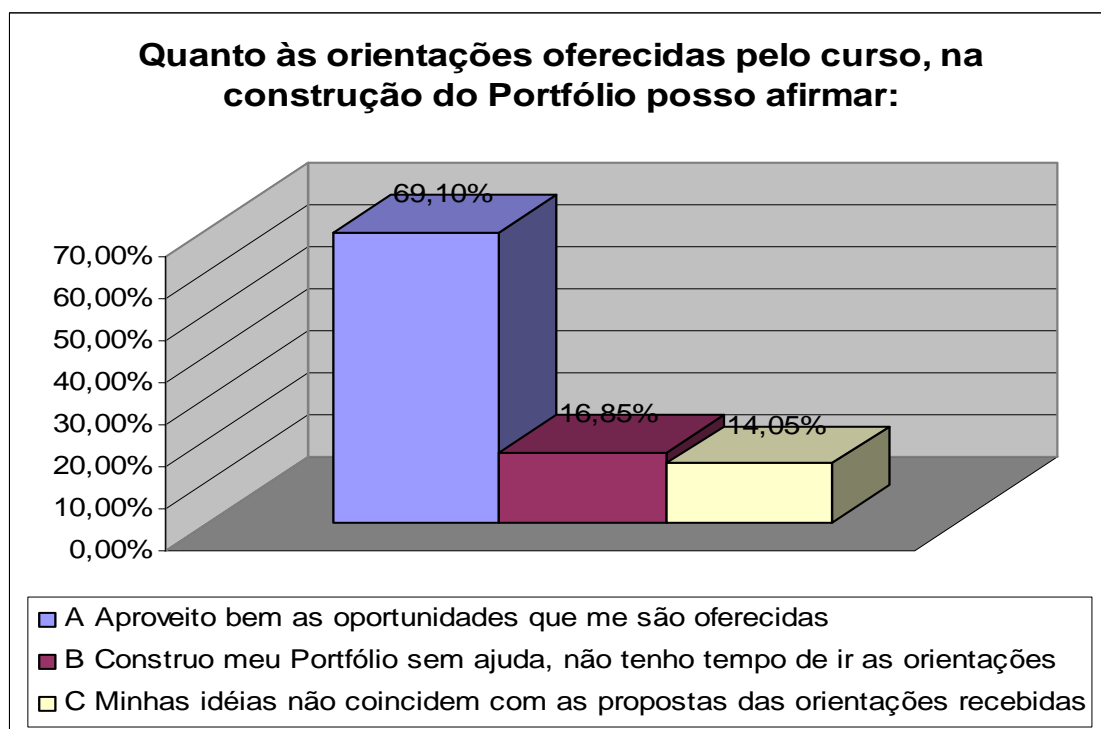


Gráfico 11 - Porcentagem de alunos que aproveitam ou não as orientações oferecidas para construção do *Portfolio*.

5.4.6. Aspectos que facilitam a construção do *Portfolio*

Com o intuito de verificar a compreensão e aceitação do uso do *Portfolio* como instrumento avaliativo, perguntamos quais os aspectos que facilitam a construção

do *Portfolio*. Dos 178 alunos pesquisados, 119, ou seja, a maioria, 66,85%, declaram como aspectos facilitadores, a liberdade de poder escrever por meio de diferentes linguagens e expressões.

Lembrando que, nessa questão, o entrevistado poderia marcar quantas opções julgasse necessárias, a alternativa “as constantes reflexões sobre o trabalho” alcançou 62,36%, ou seja, 111 alunos também optaram por essa resposta. Em seguida, tivemos a alternativa “vivência de uma avaliação processual e formativa” perfazendo uma porcentagem de 54,49%. A alternativa menos escolhida foi a opção “mediação dos professores orientadores” com 44,38%, seguida de “troca de experiência entre os colegas” com 51,12%.

De acordo com os dados apresentados, a escolha das alternativas apresenta pouca diferença. Podemos, a partir do gráfico seguinte, notar que, de modo geral, todos os aspectos apontados como facilitadores na construção do *Portfolio* foram considerados.

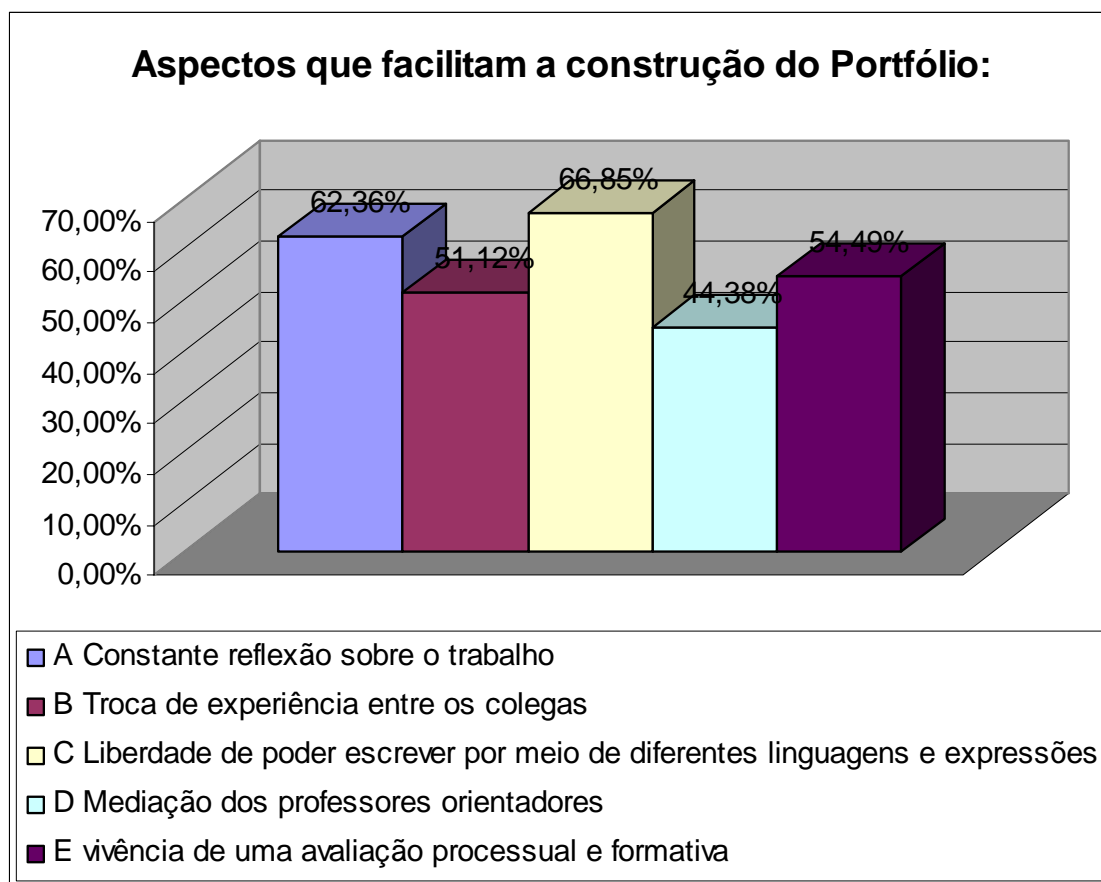


Gráfico 12 - Porcentagem dos aspectos que facilitam a construção do *Portfolio*.

5.4.7. Aspectos que dificultam a construção do *Portfolio*

Contrapondo-se à questão anterior, perguntamos quais os aspectos os entrevistados julgavam dificultadores na construção do *Portfolio*. Das alternativas apontadas, a maioria, ou seja, 53,93%, atribuiu ao “tempo insuficiente para construí-lo”. Em seguida, 32,02% dos alunos apontam o fato de ser o *Portfolio* uma avaliação muito subjetiva. As outras alternativas, “atividade trabalhosa” e “desconhecimento do que seja *Portfolio*” também apresentam uma porcentagem significativa, com 31,46% e 23,60% respectivamente.

O gráfico seguinte evidencia melhor essas informações:

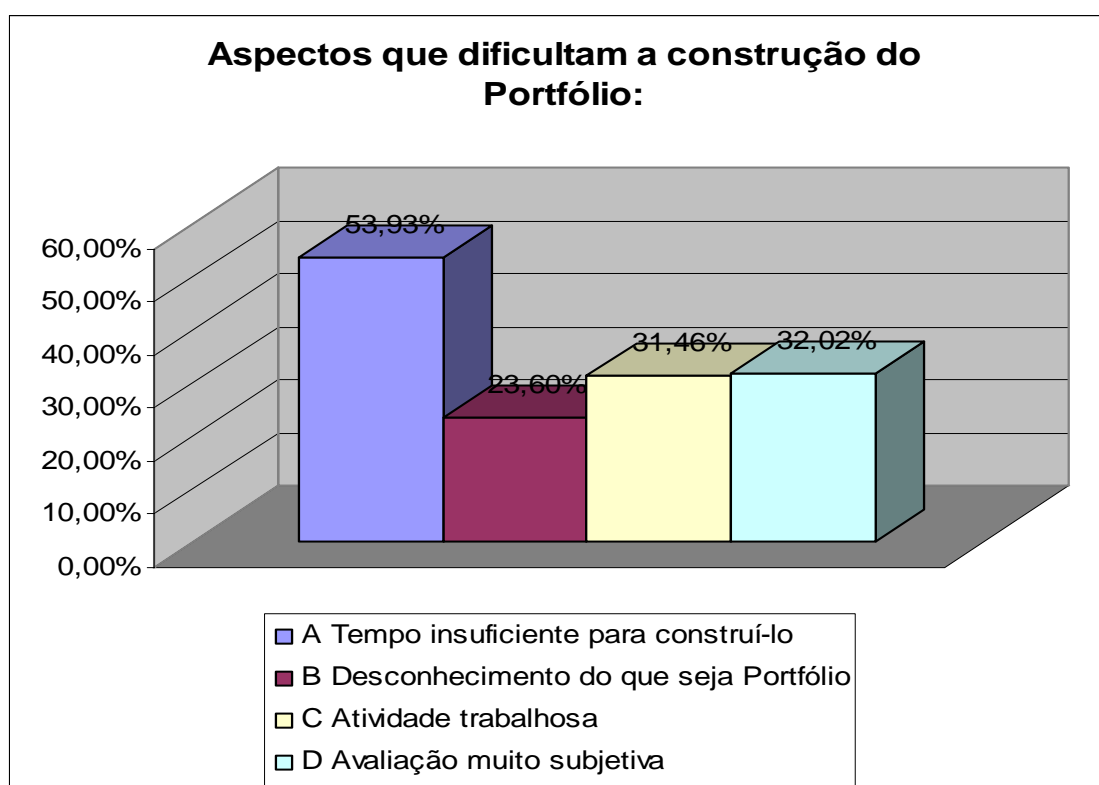


Gráfico 13 - Porcentagem dos aspectos que dificultam a construção do *Portfolio*.

5.4.8. Contribuições do *Portfolio* para formação do educador

Essa pergunta teve a intenção de verificar as possíveis ou não contribuições do uso do *Portfolio* para a formação do educador. A questão oferecia as seguintes alternativas: () visão inovada e ampliada da avaliação; () vivência de um processo de avaliação formativa; () prática da auto-avaliação; () desenvolvimento da

capacidade de leitura e pesquisa; () reflexão sobre temas apresentados durante o curso; () compreensão de uma avaliação menos punitiva; () uma avaliação que não avalia; e () outro.

A maioria, ou seja, 65,17% e 64,04% dos alunos, citou as alternativas “reflexão sobre temas apresentados durante o curso” e “desenvolvimento da capacidade de leitura e pesquisa” respectivamente. Em seguida, com 59,55% dos alunos, surge a opção “visão inovada e ampliada da avaliação”.

Apenas 12,93% declaram ser o *Portfolio* um instrumento que não avalia, portanto não traz contribuições para a formação do educador.

Desses dados, podemos inferir que a maioria dos licenciandos percebe contribuições positivas do uso do *Portfolio* para sua formação docente. Porém, quase 13% apontam ser o *Portfolio* um instrumento que não avalia.

O gráfico seguinte explicita melhor essas informações.

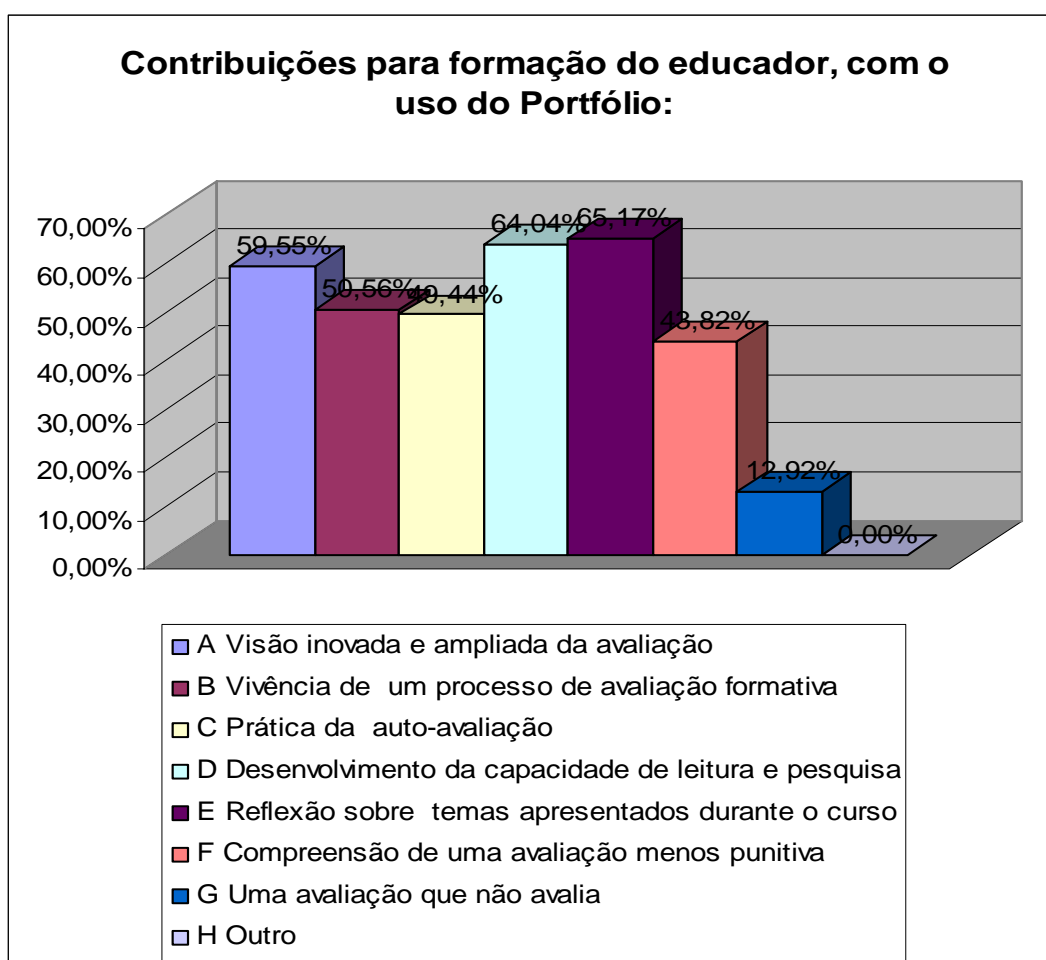


Gráfico 14 - Porcentagens de contribuições ou não do uso do *Portfolio* para a formação docente.

5.4.9. Riscos percebidos com o uso do *Portfolio*:

Essa questão apresentava como intenção verificar as fragilidades ou riscos que se pode perceber com o uso do *Portfolio*.

Dentre as alternativas apresentadas, o entrevistado poderia marcar quantas julgasse pertinentes.

A alternativa mais selecionada, com 34,27%, aponta como risco maior para o *Portfolio* o fato de ele ser um instrumento avaliativo subjetivo, isto é, - o fazemos pensando em quem vai avaliá-lo". Em seguida, aparece a alternativa, o "*Portfolio* exige muita pesquisa e leitura para sua construção" com 30,90%, dos alunos.

Com 27,53% das escolhas, temos os entrevistados que afirmam ser o *Portfolio* um instrumento sem riscos para quem o constrói.

Na sequência, aparecem com 24,72%, os alunos que acreditam ser o *Portfolio* um instrumento que não substitui a precisão de uma prova tradicional e com 21,35% os que apontam o *Portfolio* como um instrumento inválido de avaliação, pois não contém evidências confiáveis.

Esses dados, conforme mostra o gráfico seguinte, apresentam indícios de que o uso do *Portfolio* traz, para a maioria dos licenciandos, receio e riscos de não ser um instrumento confiável, apesar de quase 28% afirmarem que o mesmo não apresenta questões negativas.

Podemos constatar essas informações a partir do gráfico seguinte.

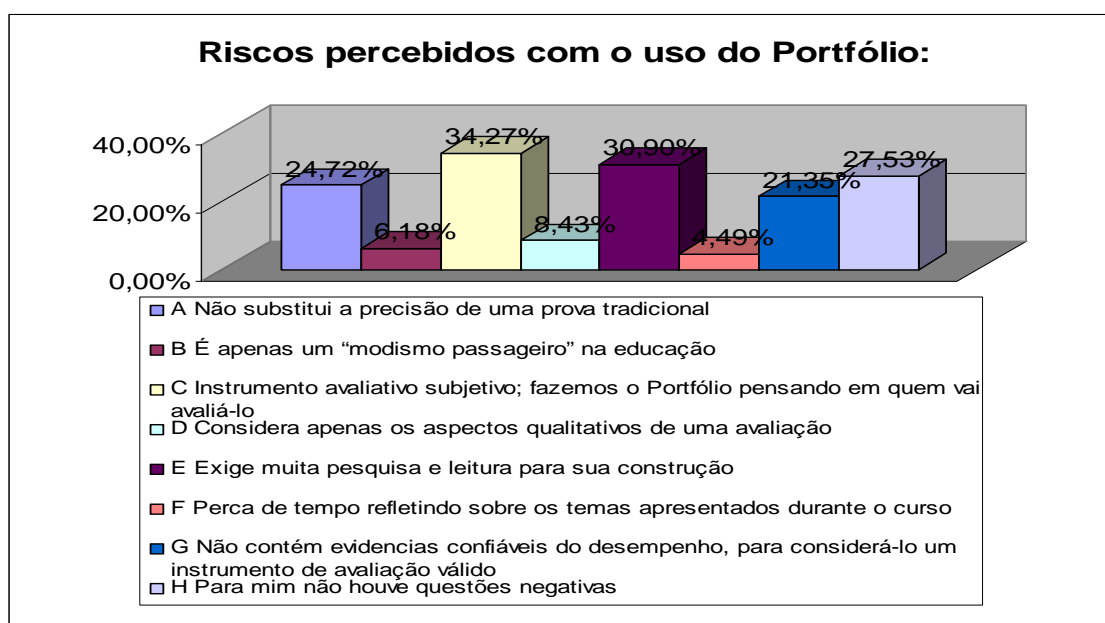


Gráfico 15 - Porcentagem de alunos que apontam existir ou não riscos na construção do *Portfolio*.

Sinteticamente os dados referentes às questões fechadas parecem evidenciar:

- A maioria dos licenciandos relata vivenciar uma experiência positiva com o uso do *Portfolio*, apesar de um número significativo afirmar ser essa prática imposta e causadora de insegurança.
- A maioria dos alunos aponta atribuições positivas em relação ao uso do *Portfolio* como instrumento avaliativo. Dentre outras, afirma que esse instrumento conduz à criatividade; promove a reflexão; favorece a auto-avaliação e a autonomia.
- 70,79% dos entrevistados revelam ser o *Portfolio* um aprendizado que permite o desenvolvimento de novos modos de vivenciar o ensino-aprendizagem.
- Quanto ao processo de implantação e implementação, quase a metade dos alunos, 46,63%, não foi devidamente orientada e esclarecida.
- Quase 70% dos alunos têm se beneficiado com os horários destinados à orientação da construção do *Portfolio*, dado significativo para compreensão da importância do papel do professor/orientador.
- A maioria dos alunos, 66,85%, declara como aspecto facilitador da construção do *Portfolio* a liberdade de poder escrever por meio de diferentes linguagens e expressões.
- E como aspecto dificultador na construção do *Portfolio* 53,93% atribuíram ao “tempo insuficiente para construí-lo”, seguidos de 32,02% pelo fato de acharem o *Portfolio* uma avaliação muito subjetiva.
- Quanto às contribuições do *Portfolio* para a formação do educador, a maioria dos licenciandos percebe contribuições positivas para sua formação docente. Porém, quase 13% apontam ser o *Portfolio* como um instrumento que não avalia.
- Sobre as fragilidades ou riscos que se pode perceber com o uso do *Portfolio* como instrumento avaliativo, a maioria aponta como risco maior o fato de ele ser um instrumento avaliativo subjetivo, isto é, “o fazemos pensando em quem vai avaliá-lo”. Em seguida aparece a alternativa, o “*Portfolio* exige muita pesquisa e leitura para sua construção” com 30,90%, dos alunos. Apenas 28% afirmaram que o mesmo não apresenta questões negativas.

5.5. Análise das questões abertas - Programa Alceste

As questões abertas do segundo questionário foram realizadas, principalmente, com o intuito de detectar tanto a compreensão dos alunos sobre a construção do *Portfolio*, como também o de identificar sentimentos em relação ao seu uso.

Perguntamos aos licenciandos entrevistados:

- a partir de sua experiência, explique o que é *Portfolio*.
- se um conhecido seu, estudante de outra instituição, que não conhece o *Portfolio*, perguntar-lhe o que você acha desse instrumento de avaliação, o que responderia para ele?
- caso você queira apontar mais alguma consideração sobre o *Portfolio*, aproveite o espaço abaixo.

A análise das respostas dessas questões foi efetuada com o auxílio do Programa Informático Alceste. Esse programa é um *software* que se presta a análise quantitativa de dados textuais. O processo de execução do programa tem como base de cálculos as leis de distribuição do vocabulário e objetiva auxiliar na realização da análise lexical das entrevistas.

Segundo Oliveira, Gomes e Marques (2005, p. 158), o Alceste “utiliza mecanismos independentes da análise do conteúdo, objetivando obter uma primeira classificação estatística dos enunciados simples do *corpus* estudado”.

Ao ser processado, o programa Alceste gera um relatório que é o resultado da classificação do *corpus*, seguindo um padrão de co-ocorrência. Em seguida, o programa divide o material discursivo em classes.

Oliveira, Gomes e Marques (2005, p. 158), assim resume o funcionamento geral do Alceste:

O Alceste segmenta o *corpus* em unidades de contexto elementares (UCE) de tamanhos equivalentes, retendo como lexemas apenas as palavras ditas, que ele tematiza, e constrói um Quadro Lexical Inteiro (T.L.E.), cruzando os seus enunciados (UCE) e os seus leximas (palavras), para calcular uma participação disjuntiva de classes de UCE, de forma que a variância inter-classes seja maximizada em detrimento da variância inter-classe, no que se refere aos lexemas que essas UCE contêm.

A figura seguinte permite esclarecer alguns termos que serão utilizados com frequência na análise das representações sociais desta pesquisa. São eles:

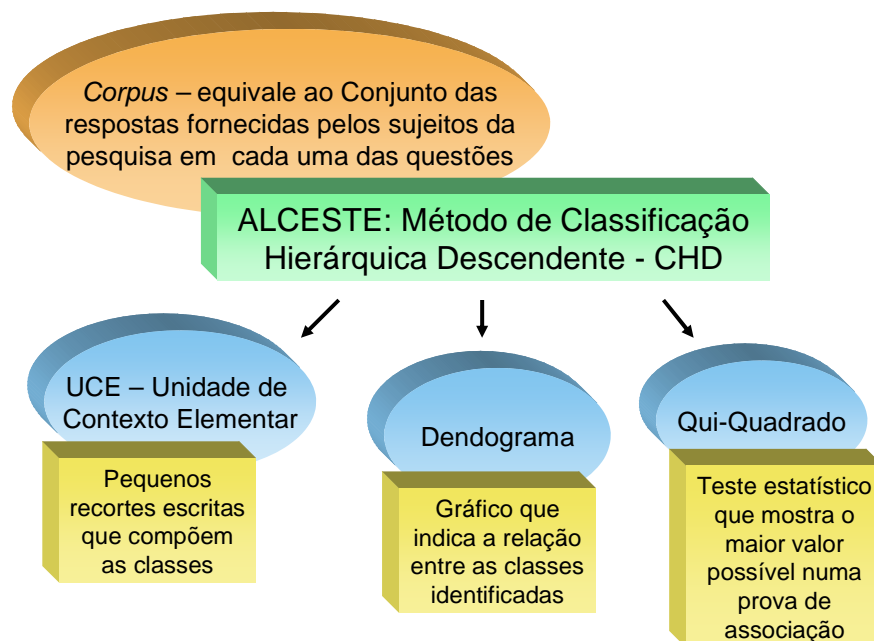


Figura 17 - Definição de termos utilizados durante a análise realizada pelo Programa Alceste

Sobre a formação das classes, Oliveira, Gomes e Marques (2005, p. 167) afirmam que “as classes podem indicar diferentes representações sociais, campos de imagens sobre um dado objeto ou somente diferentes aspectos de uma mesma representação”. Nesse sentido, podemos afirmar que são os conteúdos e a relação desses com os fatores ligados ao plano geral de cada pesquisa que vão definir o seu significado. A esse respeito as autoras acrescentam:

Consideramos que os processos de constituição da representação social podem ser guias úteis para a interpretação das classes e identificação das representações, a partir da busca ativa de elementos que revelem tanto indícios de ancoragem, como de objetivação nas classes resultantes da análise Alceste. Esse, no entanto, é muito mais um trabalho teórico de interpretação do que técnico de análise. (OLIVEIRA, GOMES e MARQUES, 2005, p. 167)

De posse das respostas às três questões abertas, processamos três programas, - um para cada questão.

5.5.1. Primeira Questão: a partir de sua experiência, explique o que é *Portfolio*

Com base na Classificação Hierárquica Descendente (CHD), a análise elaborada pelo programa Alceste dividiu o *corpus* de resposta dessa questão em 4 classes, conforme o dendograma a seguir:

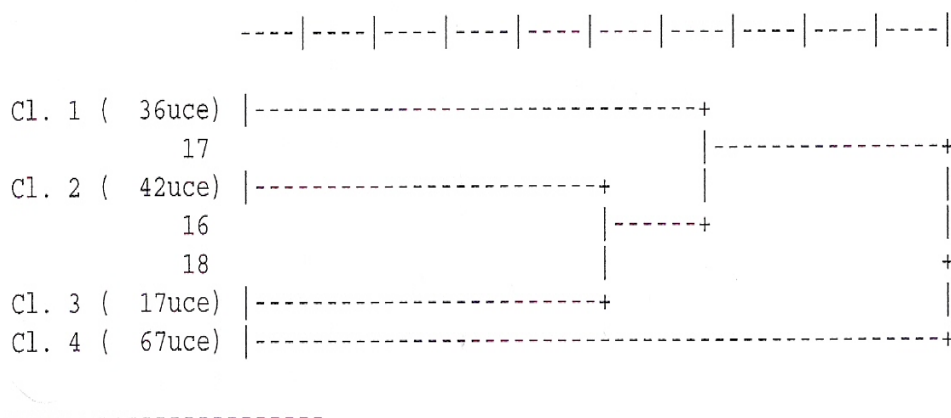


Figura 18 - Classificação hierárquica descendente (primeira questão).

Atendendo aos critérios estabelecidos pelo Programa, houve um aproveitamento de 75,70% das UCEs, revelando um discurso homogêneo com possibilidades de análises e conclusões. Pode-se dizer que essa porcentagem é considerada ideal para o bom desempenho do Programa, uma vez que muitos pesquisadores da área admitem que, acima de 65%, seja um aproveitamento suficiente. A tabela 10 evidencia a distribuição das UCEs por classes:

| Classe | Nº de UCEs classificadas | % |
|----------|--------------------------|-------|
| Classe 1 | 412 | 24,53 |
| Classe 2 | 373 | 22,21 |
| Classe 3 | 207 | 12,32 |
| Classe 4 | 687 | 40,91 |
| Total | 1679 | 100 |

Tabela 10 - Distribuição das classes resultantes da análise Alceste, das UCEs e sua representatividade no conjunto do *corpus* analisado (primeira questão).

A partir da divisão do corpus em quatro classes e de leituras exaustivas dos conjuntos semânticos oferecidos pelo Alceste, procedemos à fase de categorização, isto é, atribuímos nomes a cada uma das classes em forma de títulos de acordo com o seu contexto. Assim, para essa questão foram constituídas as seguintes classes:

- Classe 1 - Um espaço para vivências e atividades reflexivas
- Classe 2 - Uma construção do saber
- Classe 3 - Desenvolvimento da aprendizagem
- Classe 4 - Contra-ponto

Para análise de cada uma das classes, foram selecionadas as palavras mais representativas, considerando o valor do qui-quadrado apresentado e sua frequência.

O dendograma seguinte apresenta as quatro classes que compõem as categorias definidas e suas respectivas relações:

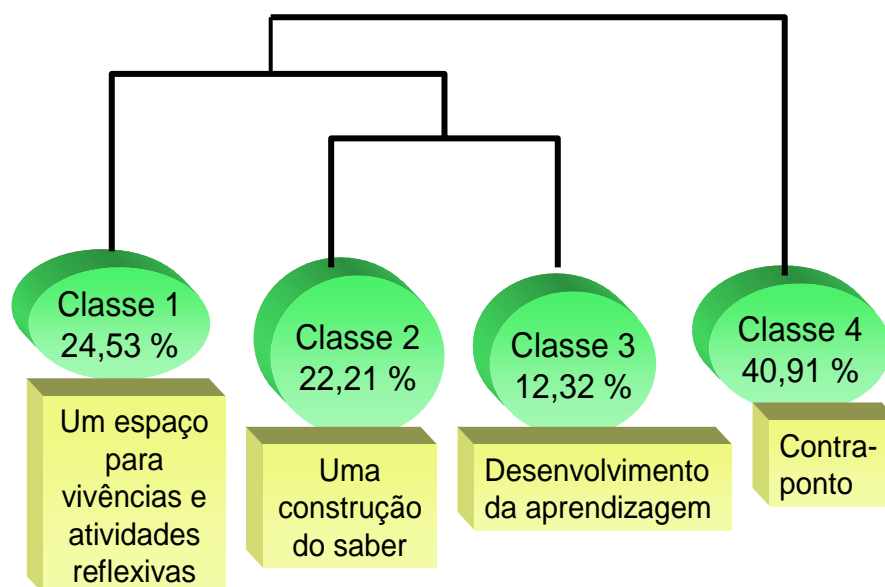


Figura 19 - Classificação Hierárquica Descendente (CHD) nomeada com suas respectivas categorias (primeira questão).

Nessa figura, podemos observar que a produção discursiva foi distribuída em blocos que se interligam, mostrando, com isso, uma aproximação do que o grupo pesquisado, ou seja, os licenciandos, escreveu sobre o que pensa ser o *Portfolio*.

A primeira classe - Um espaço para vivências e atividades reflexivas - encontra-se ligada à segunda e à terceira classe - Uma construção do saber e Desenvolvimento da aprendizagem, respectivamente. Esse conjunto, por sua vez, atrelou-se à quarta classe - Contra-ponto - formando um novo conjunto que, apesar de relacionado indica diferenças entre seus conteúdos.

O gráfico 16 aponta a composição dessas classes:

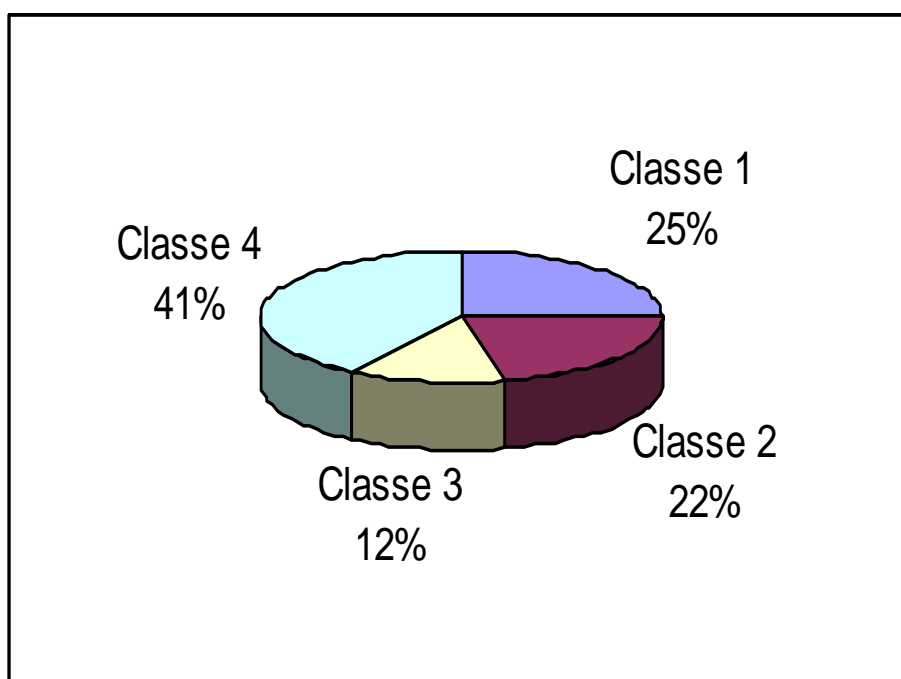


Gráfico 16 - Distribuição das UCEs por Classes/Categorias (primeira questão).

Esse gráfico permite verificar a porcentagem da composição dessas classes/categorias e a distribuição do conteúdo entre as quatro categorias ou blocos de sentidos. A seguir, apresentaremos uma análise descritiva de cada uma das classes.

Classe 1 - Um espaço para vivências e atividades reflexivas

Quanto à seleção dos radicais apontados pelo Alceste, as palavras mais significativas dessa classe são:

| Nun | effectifs | | pourc | Chi 2 | identification |
|-----|-----------|----|-------|-------|----------------|
| 6 | 15 | 21 | 71,43 | 38,80 | onde |
| 152 | 7 | 7 | 100 | 25,61 | refletir |
| 39 | 8 | 10 | 80,00 | 20,58 | aula |
| 181 | 6 | 7 | 85,71 | 17,06 | vivência |
| 37 | 6 | 7 | 85,71 | 17,06 | atividade |
| 174 | 16 | 33 | 48,48 | 16,54 | trabalho |

Tabela 11 - Seleção de radicais - palavras mais significativas da Classe 1 (primeira questão).

Como mostra o quadro anterior, palavras como: “onde”, “refletir”, “aula”, “vivência”, “atividade” e “trabalho” caracterizam essa classe, originando o título “Um espaço para vivências e atividades reflexivas”, conforme figura seguinte:

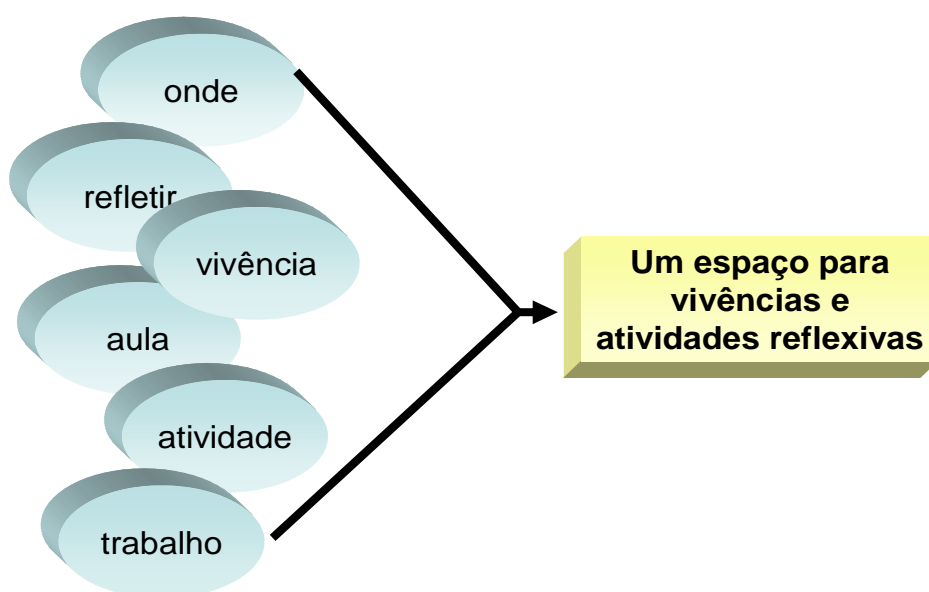


Figura 20 - Título da classe 1 (primeira questão).

Para os licenciandos, representantes dessa classe, o *Portfolio* pode ser considerado um espaço para vivenciar atividades reflexivas.

Redações como: “**Trabalho onde** são expressas nossas **vivências** mais marcantes como alunos, sejam elas boas ou não, e **onde** podemos **refletir** sobre os assuntos trabalhados dentro de sala de **aula**. Com certeza um importante instrumento onde os alunos podem demonstrar através das palavras seu entendimento (...) **Trabalho onde** construímos todas as nossas vivências vividas ao longo do curso, onde podemos **refletir** de forma crítica, amarrando os conhecimentos adquiridos na formação. No *Portfolio* você apresenta trabalhos que foram significativos para sua aprendizagem (...)” identificam essa classe.

Observa-se nesses textos, que o *Portfolio* para esses alunos representa um importante instrumento por meio do qual são expressos suas vivências, reflexões e trabalhos, constituindo-se num espaço de práticas reflexivas críticas.

Classe 2 - Uma construção do saber

Nessa classe, os licenciandos explicam o *Portfolio* como uma construção do saber.

As palavras: “construção”, “aprendizagem”, “avaliação”, “inovador”, “processo” e “busca” foram apontadas como as mais significativas dessa classe.

| Nun | effectifs | | pourc | Chi 2 | identification |
|-----|-----------|----|-------|-------|----------------|
| 58 | 28 | 46 | 69,87 | 40,85 | construção |
| 33 | 22 | 33 | 66,67 | 35,82 | aprendizagem |
| 41 | 15 | 28 | 53,57 | 13,47 | avaliação |
| 98 | 4 | 4 | 100 | 11,72 | inovador |
| 142 | 10 | 13 | 76,92 | 19,14 | processo |
| 46 | 4 | 5 | 80,00 | 7,86 | busca |

Tabela 12 - Seleção de radicais - palavras mais significativas da Classe 2 (primeira questão)

Caracterizar o *Portfolio* como uma construção do saber pode ser percebido no destaque das palavras feito a partir de alguns recortes das narrativas escritas pelos licenciandos:

É um trabalho de **construção** e reconstrução de novas descobertas. É um meio que nos permite repensar o processo tradicional de **avaliação** que hoje é contemplado nas escolas. **Processo** contínuo de **construção** de **aprendizagem** que permite a **avaliação** em tempo real, gradativamente. O *Portfolio*, enfim, é o retrato de todo **processo** de ensino e **aprendizagem**, da **construção** do saber. Trabalho de **construção** de **aprendizagem**, registros significativos, relevantes do curso. É uma forma diferenciada de **avaliação**, em que o aluno **busca** organizar o que ficou mais significativo e apresentar de forma criativa a **construção** dos seus conhecimentos. É uma **busca** constante do saber, um instrumento avaliativo **inovador** (...) **Inovador**, que permite ao aluno mostrar sua **construção** em relação a sua **aprendizagem**.

A figura seguinte evidencia melhor a constituição do título dessa classe a partir das palavras mais significativas:

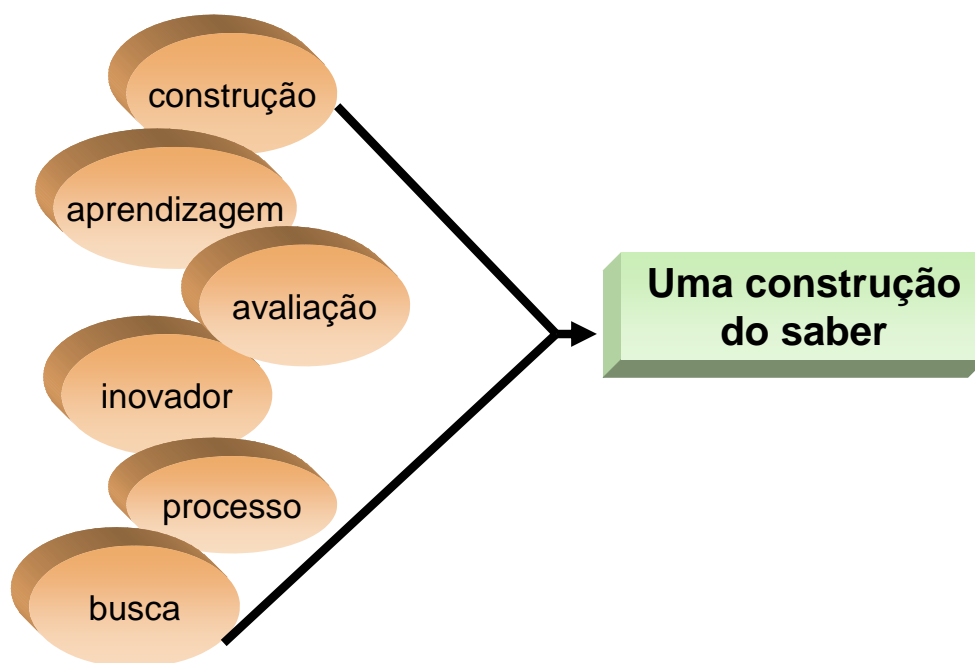


Figura 21 - Título da classe 2 (primeira questão).

Classe 3 - Desenvolvimento da aprendizagem

O conteúdo dessa classe expressa a compreensão de um *Portfolio* como um instrumento capaz de desenvolver a aprendizagem. Para esse grupo de licenciandos o *Portfolio* auxilia não só o desenvolvimento do conhecimento como também provoca reflexões e criatividade.

Constituem as palavras mais significativas dessa classe: desenvolve, reflexão, criatividade, leitura, autonomia e o verbo provocar,

A tabela seguinte mostra a ordem de frequência dessas palavras, com suas respectivas porcentagens.

| Nun | effectifs | | pourc | Chi 2 | identification |
|-----|-----------|----|--------|-------|----------------|
| 72 | 9 | 11 | 81,82 | 63,92 | desenvolve |
| 153 | 9 | 13 | 69,23 | 51,92 | reflexão |
| 64 | 9 | 15 | 60,00 | 43,13 | criatividade |
| 102 | 6 | 9 | 66,67 | 32,01 | leitura |
| 20 | 4 | 6 | 66,67 | 20,93 | autonomia |
| 148 | 3 | 3 | 100,00 | 26,07 | provoca |

Tabela 13 - Seleção de radicais - palavras mais significativas da Classe 3 (primeira questão)

A partir de uma análise detalhada dessas palavras e do contexto das narrativas de onde foram retiradas, foi-nos possível nomear essa classe como “Desenvolvimento da aprendizagem”, conforme a imagem a seguir.

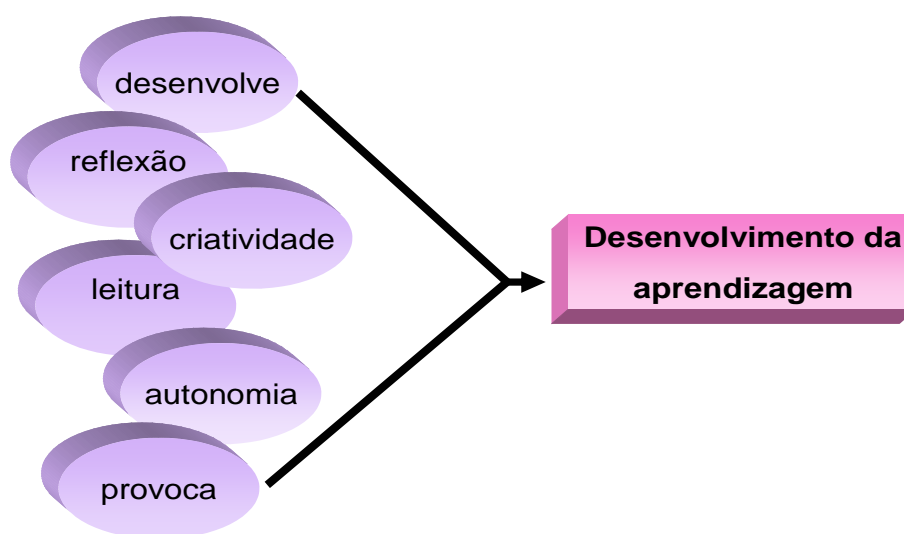


Figura 22 - Título da classe 3 (primeira questão).

Manifestações como as que se seguem, identificam essa classe:

O *Portfolio* é um conjunto de aprendizagens em um determinado período ou ano. O mesmo estimula a auto-avaliação, a **reflexão**, a **criatividade** e a construção coletiva. (...) o *Portfolio* é um conjunto de reflexões e idéias (...) um instrumento que **provoca reflexões**, **desenvolve a autonomia**, promove a construção coletiva e forma cidadãos críticos participativos e atuantes numa sociedade em mudança. *Portfolio* é um instrumento de avaliação da aprendizagem, provoca **reflexão** e desenvolve a capacidade de **leitura** e pesquisa. (...) uma avaliação que permite ser apresentada com **criatividade**, sem punição, supera a avaliação classificatória e excludente. É uma forma de discussão da compreensão do conteúdo, além de desenvolver nossa capacidade de **leitura** e escrita.

Nesse texto podemos observar que as narrativas dos licenciandos, para definir o *Portfolio*, expressam-se principalmente em idéias que afirmam ser esse instrumento capaz de desenvolver a aprendizagem, com criatividade, reflexão, pesquisa, leitura e autonomia. É possível identificar, também, que essas manifestações vão ao encontro dos

princípios apontados pela instituição desses licenciandos ao propor o *Portfolio* como instrumento de avaliação¹.

Classe 4 - O contraponto

Nesse texto, os licenciandos, contrapondo-se às definições das três primeiras classes, que apresentam o *Portfolio* com características positivas, apontam definições ambíguas sobre o *Portfolio*. Apesar de alguns momentos demonstrarem manifestações de aprovação para o uso do *Portfolio*, ao mesmo tempo, afirmam ser um instrumento “chato” e de difícil compreensão.

As palavras: “consegue”, “diferente”, “orientador”, “método”, “prova” e “tempo” foram apontadas como as mais significativas dessa classe.

| Nun | effectifs | | pourc | Chi 2 | identification |
|-----|-----------|----|--------|-------|----------------|
| 56 | 5 | 5 | 100,00 | 7,32 | consegue |
| 76 | 10 | 12 | 83,33 | 9,42 | diferente |
| 130 | 5 | 5 | 100,00 | 7,32 | orientador |
| 110 | 6 | 7 | 85,71 | 5,94 | método |
| 147 | 4 | 4 | 100,00 | 5,82 | prova |
| 9 | 4 | 5 | 80,00 | 3,18 | tempo |

Tabela 14- Seleção de radicais - palavras mais significativas da Classe 4 (primeira questão).

A partir de uma leitura cuidadosa das narrativas que contêm essas palavras, nomeamos essa classe de “Contraponto”, justamente por encontrar afirmações contrárias às manifestações dos sujeitos das três primeiras classes. É o que aponta a figura seguinte:

¹ Confira: cap. III, p 98-109.

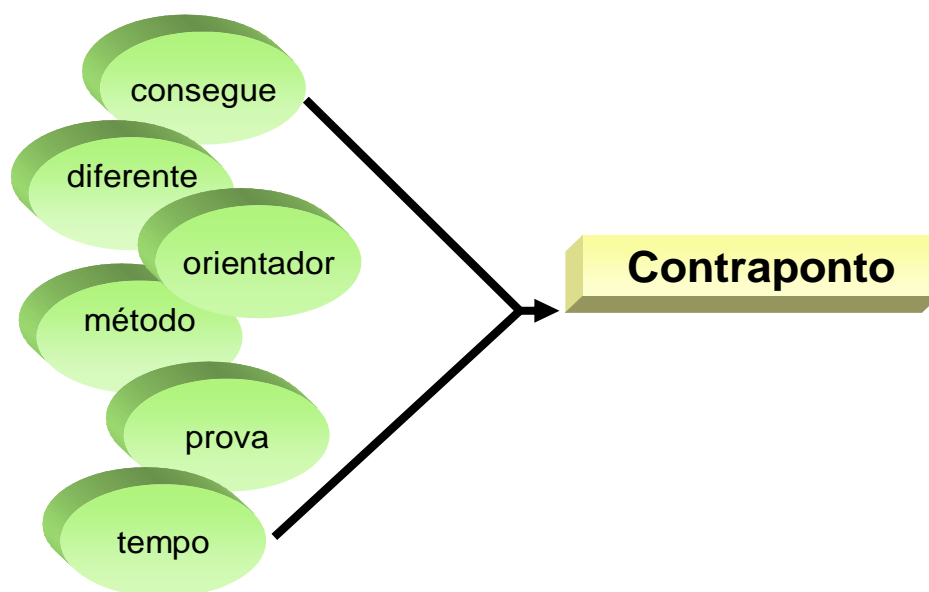


Figura 23 - Título da classe 4 (primeira questão).

Ao conceituar o *Portfolio*, esse grupo de licenciandos o faz manifestando sentimentos de rejeição e insatisfação pelo seu uso. Em alguns momentos, reconhecem a sua prática como importante para a formação docente, mas, ao mesmo tempo, apontam dificuldades e falta de credibilidade como instrumento avaliativo. As narrativas evidenciam também desconhecimento sobre a construção de um *Portfolio*, tanto por parte de alguns orientadores como de alunos.

As expressões seguintes caracterizam essa classe e o pensamento desses alunos.

É um **método** novo e traz muitas novidades, pesquisas, reflexões, reuniões, porém precisa ser melhor avaliado. Te permite escrever por meio de diferentes linguagens e expressões. O trabalho exige **tempo** e disposição para ser bem elaborado. Eu diria que é até chato, pois se você der asas à imaginação, nunca **conseguirá** terminar. De modo geral serve para estimular a escrita correta e para mim isso é importante. Tenho muitas dúvidas e prefiro não dizer o que é o *Portfolio*. Se falamos bem do curso os professores adoram. (...) na verdade não é colocado o que pensamos e

acreditamos, mas o que o orientador pretende que seja colocado. Não deveria ser imposto, mas ser uma alternativa viável para escolha, tanto de alunos como de orientadores. Posso dizer que é algo indefinido, cada **orientador** orienta de modos e maneiras **diferentes**. Se bem orientado podemos dizer que é algo novo que reúne todos os conhecimentos em uma forma relacionada, procurando enfatizar os acontecimentos e mostrar que existem vários assuntos para ser estudado sobre aquele assunto escolhido. Para mim foi uma novidade, pois sou de uma idade bem distante dos alunos que estão começando agora. A experiência foi fantástica, pois provocou em mim uma necessidade de conhecer cada vez mais e um desejo de aprender e ensinar, além de despertar o conhecimento pela arte.

5.1.2. Segunda questão - Se um conhecido seu, estudante de outra instituição, que não conhece o *Portfolio*, perguntar-lhe o que você acha desse instrumento de avaliação, o que lhe responderia?

De acordo com o dendograma, podemos observar que o programa Alceste dividiu o *corpus* de respostas dessa questão em 4 classes, com base na Classificação Hierárquica Descendente (CHD). A partir dele, torna-se possível visualizar a fragmentação do texto e as reações estabelecidas entre as classes, como indica a figura a seguir:

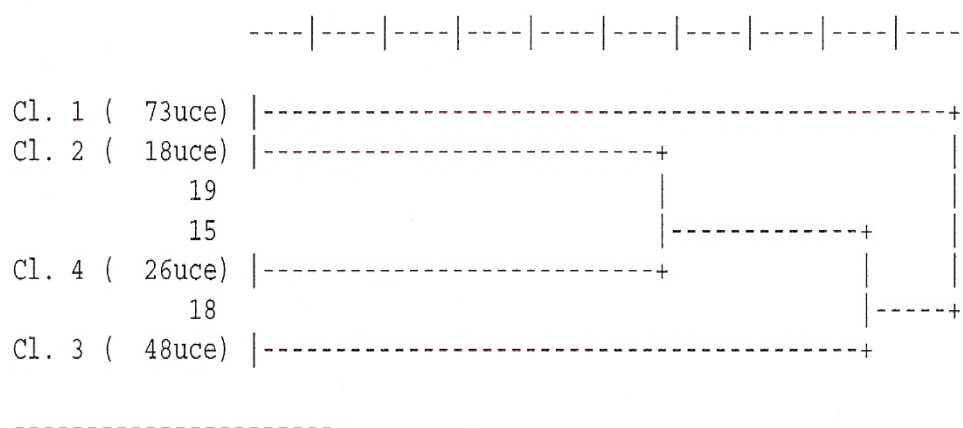


Figura 24 - Classificação hierárquica descendente (segunda questão)

Como atendeu aos critérios estabelecidos pelo Programa, houve um aproveitamento de 77,10% das UCEs e revelou um discurso homogêneo com possibilidades de análises e conclusões.

As quatro classes apresentaram contextos semânticos e, para que fosse possível realizar a análise de cada uma, foram selecionadas as palavras mais representativas, considerando-se o valor do qui-quadrado apresentado, sua frequência e a sua inserção no contexto das redações.

A tabela 15 evidencia a distribuição das UCEs por classes:

| Classe | Nº de UCEs classificadas | % |
|----------|--------------------------|-------|
| Classe 1 | 786 | 42,57 |
| Classe 2 | 234 | 12,67 |
| Classe 3 | 541 | 29,30 |
| Classe 4 | 285 | 15,43 |
| Total | 1846 | 100 |

Tabela 15 - Distribuição das classes resultantes da análise Alceste, das UCEs e sua representatividade no conjunto do *corpus* analisado (segunda questão).

Após várias leituras dos conjuntos semânticos oferecidos pelo Alceste, categorizamos cada classe, atribuindo nomes a cada uma, em forma de títulos, de acordo com o seu contexto. Assim, para essa questão, foram constituídas as seguintes classes:

- Classe 1 - Uma forma inovadora de avaliar
- Classe 2 - *Portfolio*: é bom, mas deveria ser construído individualmente.
- Classe 3 - *Portfolio*: é bom, quando bem orientado.
- Classe 4 - Um instrumento que não avalia

O dendograma seguinte apresenta as quatro classes que compõem as categorias definidas e suas respectivas relações:

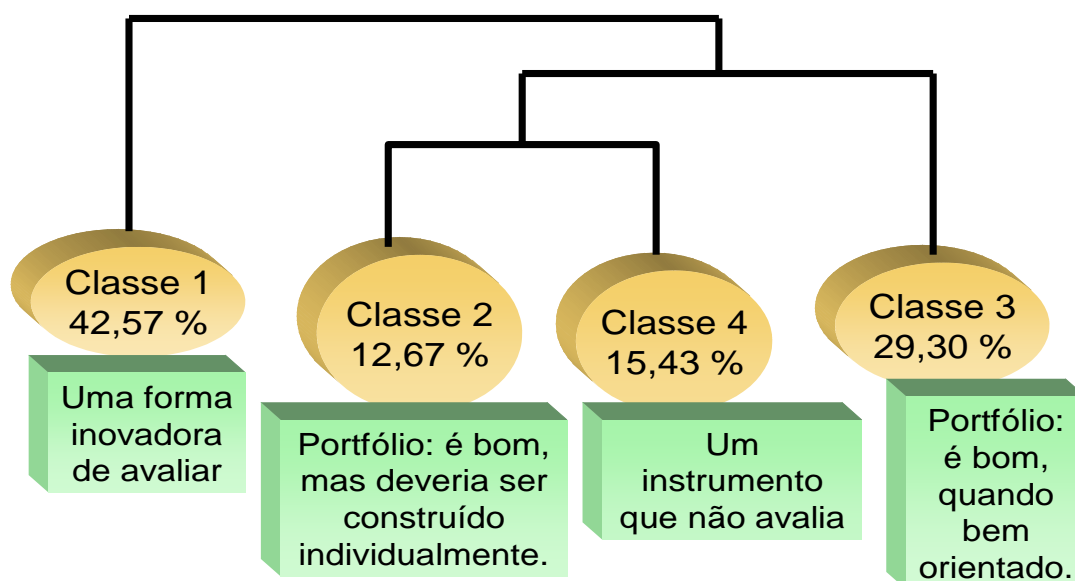


Figura 25 - Classificação Hierárquica Descendente (CHD) nomeada com suas respectivas categorias (segunda questão)

A partir dessa figura, podemos inferir que a produção discursiva, distribuída em blocos que se interligam, mostra uma aproximação do que os licenciandos diriam aos outros estudantes, que não conhecem o *Portfolio*, sobre o que acham desse instrumento de avaliação.

A segunda e quarta classe - “*Portfolio*: é bom, mas deveria ser construído individualmente” e “Uma utopia na educação” - encontram-se ligadas à terceira classe “*Portfolio*: é bom, quando bem orientado” - que, por sua vez, encontra-se ligada à primeira classe - “Uma forma inovadora de avaliar”.

O gráfico 17 aponta a composição dessas classes:

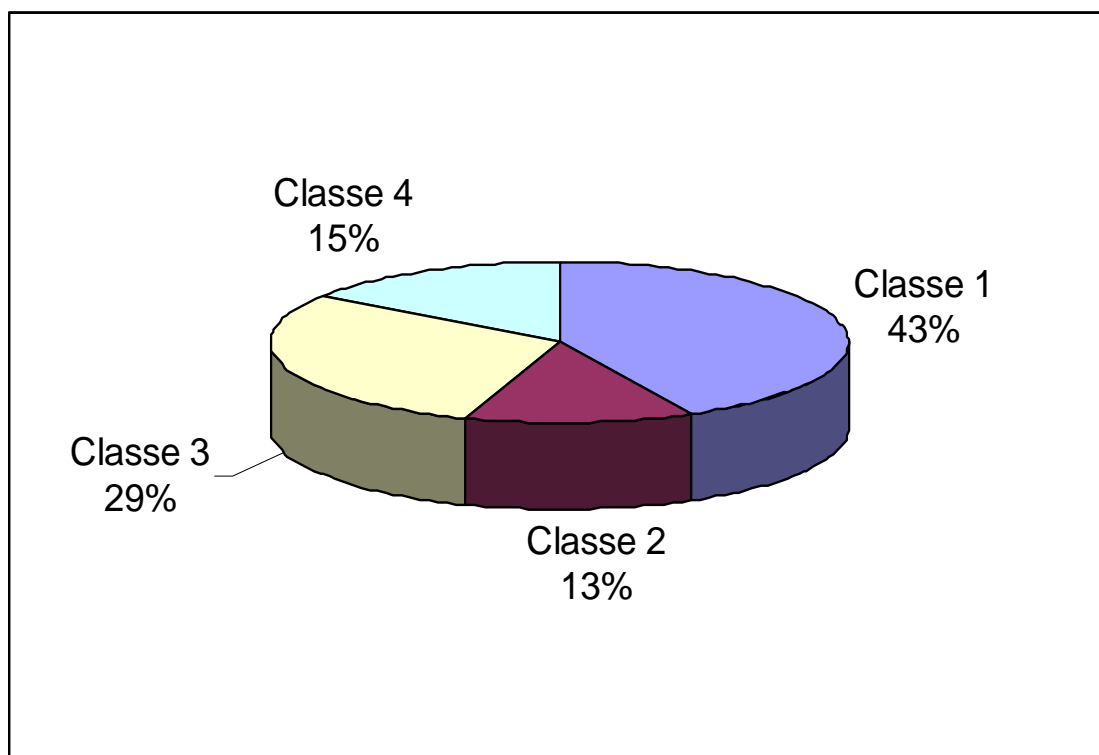


Gráfico 17 - Distribuição das UCEs por Classes/Categorias (segunda questão).

A partir desse gráfico, podemos verificar a porcentagem da composição dessas classes/categorias e a distribuição do conteúdo entre as quatro categorias ou blocos de sentidos. A seguir, apresentaremos uma análise descritiva de cada uma das classes.

Classe 1 - Uma forma inovadora de avaliar

A análise dos elementos que integram essa classe aponta o *Portfolio* como uma forma inovadora de se avaliar. De modo geral, os licenciandos aqui entrevistados, diriam aos outros estudantes, que não conhecem o *Portfólio*, que esse instrumento se apóia principalmente na pesquisa e constitui-se numa maneira diferente de avaliar.

As palavras: “formar”, “avaliar”, “desenvolver”, “experiência”, “maneira” e “pesquisa” foram apontadas como as mais significativas dessa classe.

| Nun | effectifs | | pourc | Chi 2 | identification |
|-----|-----------|----|--------|-------|----------------|
| 14 | 28 | 33 | 84,85 | 27,57 | formar |
| 48 | 12 | 13 | 92,31 | 13,22 | avaliar |
| 75 | 8 | 8 | 100,00 | 10,60 | desenvolver |
| 94 | 10 | 11 | 90,91 | 10,40 | experiência |
| 111 | 12 | 12 | 100,00 | 16,31 | maneira |
| 140 | 18 | 21 | 85,71 | 16,78 | pesquisa |

Tabela 16 - Seleção de radicais - palavras mais significativas da Classe 1 (segunda questão)

Recomendar o *Portfolio*, como uma inovada forma de se avaliar pode ser percebido no destaque às palavras, feito a partir de alguns recortes das narrativas escritas pelos alunos entrevistados:

É uma inovada **forma** de **avaliar** (...) **maneira** diferente de avaliar que requer muita dedicação em leituras e escritas. O aluno tem a possibilidade de buscar seu conhecimento através da **pesquisa**. (...) uma forma de **avaliar** o aluno de **maneira** mais reflexiva. Responderia que é a melhor forma de aprender e mostrar seu aprendizado de forma gradativa, o que permite a evidencia de um processo evolutivo, ao contrário de uma prova tradicional. Permite troca de **experiência** com os colegas e uma mediação dos professores orientadores. O *Portfolio* é uma chance de amadurecer o nosso conhecimento e uma melhor e mais justa forma de avaliação. É o registro de suas aprendizagens, com suas reflexões que exige muita pesquisa e leitura, mas com liberdade de expressão, permitindo **desenvolver** várias maneiras de vivenciar e construir o ensino-aprendizagem. (...) nos permite **desenvolver** nossas críticas de uma forma que podemos usar nossa criatividade. Apoio incondicionalmente essa proposta inovadora.

A figura seguinte evidencia melhor a constituição do título dessa classe, a partir das palavras mais significativas:

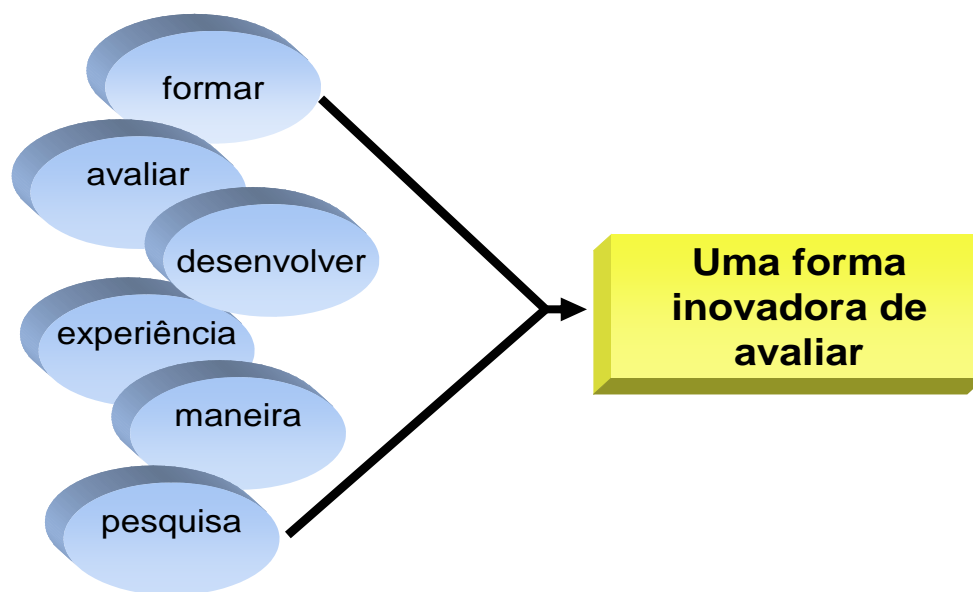


Figura 26 - Título da classe 1 (segunda questão).

Classe 2 - *Portfolio*: é bom, mas deveria ser construído individualmente.

Nessa classe, os licenciandos revelam insatisfação por construir o *Portfolio* em grupo e sugerem que ele seja feito individualmente.

As palavras: “individual”, “aprendizagem”, “deveria”, “grupo”, “idéia”, “trabalho” e “curso”, foram apontadas como as mais significativas dessa classe.

| Nun | effectifs | | pourc | Chi 2 | identification |
|-----|-----------|----|--------|-------|----------------|
| 23 | 7 | 7 | 100,00 | 59,70 | individual |
| 36 | 3 | 13 | 23,08 | 2,15 | aprendizagem |
| 33 | 22 | 33 | 66,67 | 35,82 | deveria |
| 100 | 6 | 8 | 75,00 | 35,53 | grupo |
| 101 | 5 | 10 | 50,00 | 16,74 | idéia |
| 183 | 5 | 23 | 21,74 | 3,23 | trabalho |

Tabela 17 - Seleção de radicais - palavras mais significativas da Classe 2 (segunda questão)

A figura 27 evidencia melhor a constituição do título dessa classe a partir das palavras mais significativas:

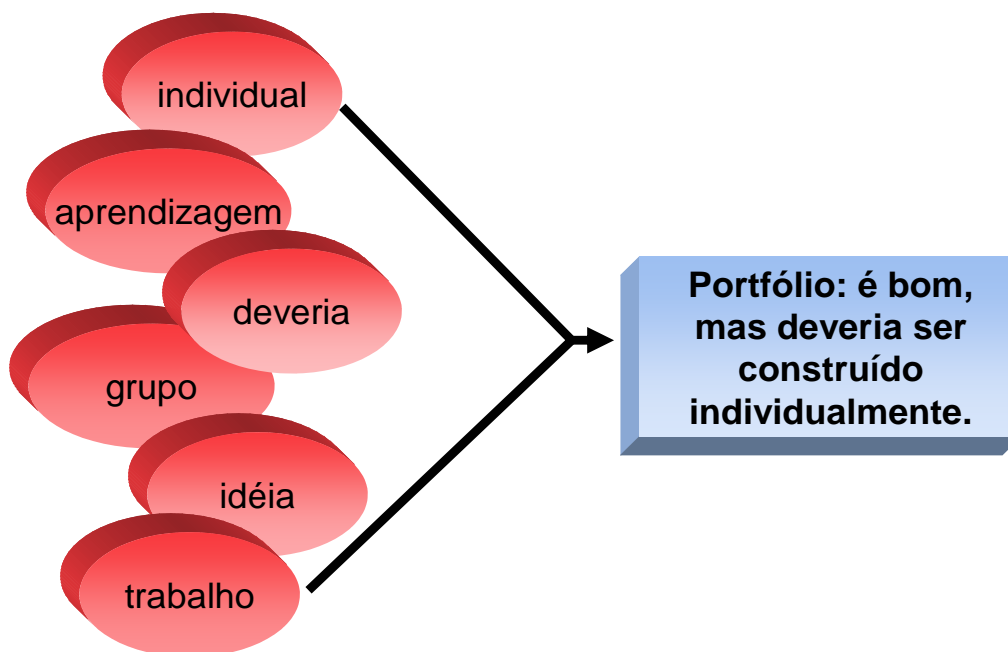


Figura 27 - Título da classe 2 (segunda questão).

Afirmar que o *Portfolio* constitui-se num bom instrumento para a organização e avaliação da aprendizagem, se realizado individualmente, pode ser percebido no discurso dos alunos que representam essa classe.

Responderia que essa idéia **deveria** ser mais amadurecida, portanto, mais trabalhada. Vejo que a orientação do *Portfolio* acaba sendo individualizada, já que o encontro dos grupos nem sempre é possível. O *Portfolio* devia ser **individual**, pois cada um tem sua opinião própria sobre aquilo que foi mais significativo ou não. Pra mim foi muito gratificante, pois tinha dificuldade em expor minhas idéias. Com esse trabalho aprendi a refletir e questionar minhas **idéias**. É um instrumento muito bom, deveria ter momentos integrados com o **grupo**, mas deveria ser **individual**, pois o *Portfolio* é um trabalho onde demonstramos a construção de nossas

aprendizagens. O *Portfolio* **deveria** ser **individual**, visto que, mesmo sendo um instrumento avaliativo com certa autonomia e subjetividade, os colegas do grupo não deixam certas **idéias** serem expostas. Deveria ser feito com parâmetros onde você tivesse um apoio coerente com a realidade do **curso** e ser **individual**. Nossa coordenação impõe que seja em forma de grupo quando deveria ser **individual**. Eu creio que é inovador e preciso, com resultados positivos, enquanto instrumento de avaliação, mas sinto que **deveria** ter um pouco mais de individualidade, não descartando sua construção em equipe, pois é fundamental para ampliar o conhecimento e a habilidade coletiva.

Classe 3 - *Portfolio*: é bom, quando bem orientado.

As palavras mais significativas dessa classe, quanto à seleção dos radicais apontados pelo Alceste, são: “avaliadores”, “bom”, “formação”, “instrumento”, “orientado” e “profissional”.

| Nun | effectifs | | pourc | Chi 2 | identification |
|-----|-----------|----|--------|-------|----------------|
| 46 | 3 | 3 | 100,00 | 7,45 | avaliadores |
| 53 | 15 | 19 | 78,95 | 25,87 | bom |
| 98 | 4 | 4 | 100,00 | 9,99 | formação |
| 105 | 21 | 45 | 46,67 | 9,27 | instrumento |
| 132 | 7 | 7 | 100,00 | 17,82 | orientado |
| 155 | 4 | 4 | 100,00 | 9,99 | profissional |

Tabela 18 - Seleção de radicais - palavras mais significativas da Classe 3 (segunda questão)

Como mostra a tabela anterior, essas palavras caracterizam essa classe, originando o título “*Portfolio*: é bom, quando bem orientado”, conforme representa a figura 28

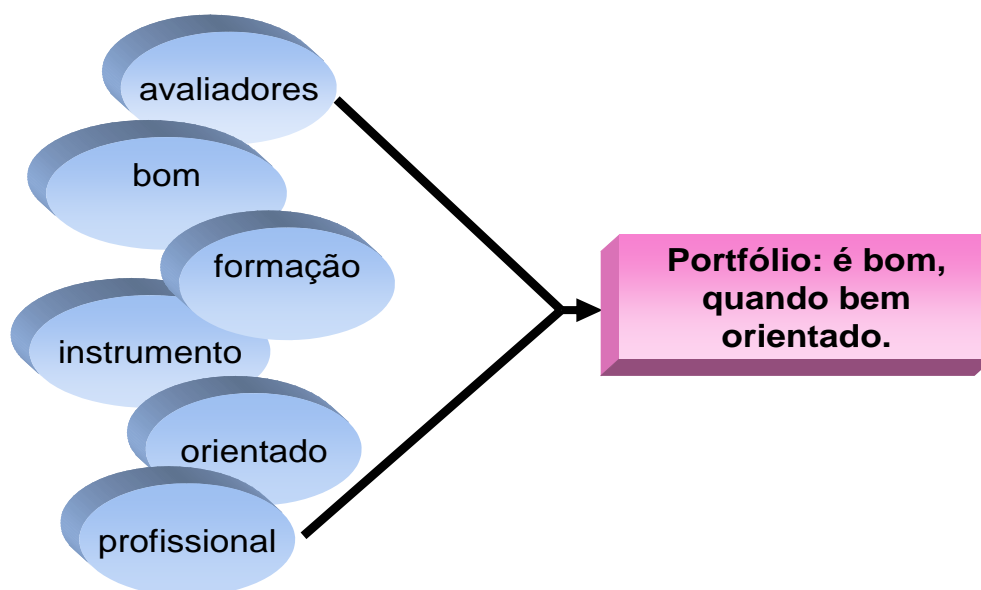


Figura 28 - Título da classe 3 (segunda questão).

Para os licenciandos, representantes dessa classe, um *Portfolio* pode ser um bom instrumento de avaliação desde que seja bem orientado. Atribuem às intervenções do orientador o sucesso do *Portfolio*. Afirmam que esse instrumento só funciona se levado a sério pelo orientador e aluno.

Diriam, também, às pessoas que não conhecem o *Portfolio*, que esse só poderá ser considerado um instrumento de avaliação quando forem bem estabelecidos os critérios de pontuação.

Os textos seguintes expressam melhor esse sentimento:

É um bom instrumento de avaliação, porem quando **orientado** corretamente. Que é válido, reflexivo e interessante se bem orientado pelo professor responsável. Diria que é um **instrumento** de avaliação desde que seja bem estabelecido os critérios de pontuação. O *Portfolio* é um ótimo **instrumento** de avaliação desde que seja orientado por **profissionais** sérios e envolvidos com o conhecimento, com a educação. É um **instrumento** de avaliação complexo, mas que funciona quando levado a serio pelo aluno e pelos professores, portanto, um bom instrumento, porem

ainda falho. É trabalhoso, mas é **bom** fazer. É **bom** por demonstrar eficiência na aprendizagem desde que seja feito com seriedade. Diria que se for um instrumento bem esclarecido e **orientado** deixando que o aluno coloque inteira sua vivência sem ter que ser questionado ou avaliado por outros, é bem válido. Que se trata de um instrumento de avaliação que permite um aprendizado real com **formação** de opiniões críticas sobre conteúdos, desde que seja feito de forma consciente e que os orientadores e avaliadores saibam o real significado do *Portfolio*. Quando bem orientado se torna um grande aliado no que se refere ao ato de ensinar e vice-versa. É muito bom esse novo método, o aluno é incentivado a refletir sobre todas as aulas. Acho um bom instrumento de avaliação mas sem contradições entre os **avaliadores**.

Classe 4 - Um instrumento que não avalia

Para os alunos que compõem essa classe, o *Portfolio* deixa muito a desejar como um instrumento de avaliação. Afirmam que ele não avalia como deveria e quando usado isoladamente não se constitui num método seguro.

As palavras mais significativas dessa classe, quanto à seleção dos radicais apontados pelo Alceste, são: “avalia”, “curso”, “método”, “não” e “professor”.

| Nun | effectifs | | pourc | Chi 2 | identification |
|-----|-----------|----|-------|-------|----------------|
| 44 | 3 | 4 | 75,00 | 10,84 | avalia |
| 67 | 6 | 12 | 50,00 | 11,43 | curso |
| 116 | 5 | 8 | 62,50 | 13,84 | método |
| 125 | 13 | 34 | 38,24 | 16,30 | não |
| 154 | 7 | 14 | 50,00 | 13,51 | professor |

Tabela 19 - Seleção de radicais - palavras mais significativas da Classe 4 (segunda questão)

Após analisarmos cada palavra e o seu contexto dentro das narrativas, nomeamos essa classe de “Um instrumento que não avalia”, conforme a figura 29.

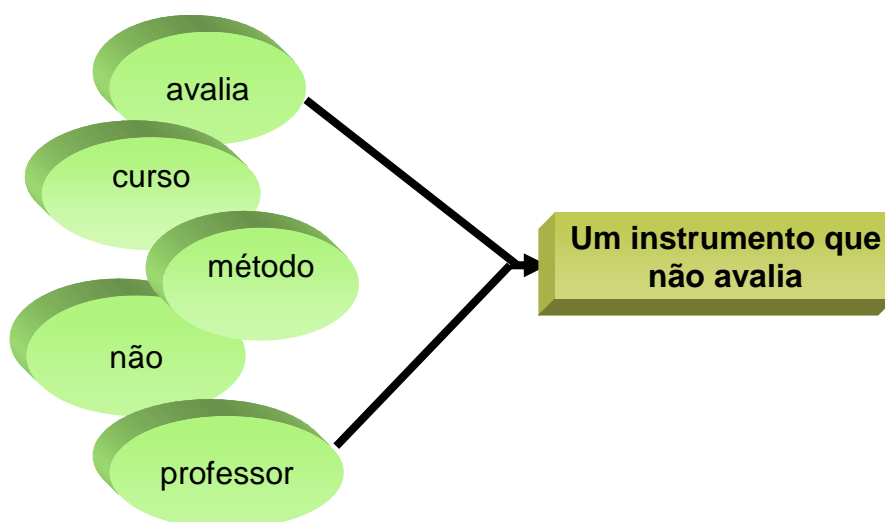


Figura 29 - Título da classe 4 (segunda questão).

Expressões como as que se seguem identificam essa classe:

Acredito que o *Portfolio* **não avalia** e os **professores** não respeitam nossa liberdade de criação, parece ser mais uma utopia na educação. Acredito que ele não **avalia** como deveria e os professores **não** aceitam as nossas idéias e sim impõe a deles. Não contribui em nada no conhecimento. É simplesmente textos às vezes copiados. O que escrevemos não é a nossa opinião e sim o que os professores querem. Acho ele muito válido se empregado a outros meios tradicionais. No entanto, acho que, isoladamente, o *Portfolio* pode não ser um **método** de avaliação muito seguro. Que na verdade ele **não avalia** nossas aprendizagens, já que vemos algumas pessoas que não o constrói com compromisso. Poderia ser melhor estruturado e pensado. Espero que esse método se despenda dos **cursos** de licenciatura e se estenda a todos os outros **cursos**. Eu diria: isso é uma arma na mão do professor, é totalmente subjetivo. Os professores dão a nota que querem. Acho ele falho, acredito que deva existir junto com um trabalho mais profundo como uma monografia.

5.5.3. Caso você queira apontar mais alguma consideração sobre o *Portfolio*, aproveite o espaço abaixo.

Essa questão, a última do segundo questionário, foi feita apenas para aqueles que gostariam de apontar mais alguma consideração sobre o *Portfolio*, foi respondida por 78 sujeitos, ou seja, 44% dos 178 entrevistados.

Com base na Classificação Hierárquica Descendente (CHD), a análise elaborada pelo programa Alceste dividiu o *corpus* de resposta desta pergunta em 2 classes, conforme o dendograma a seguir:

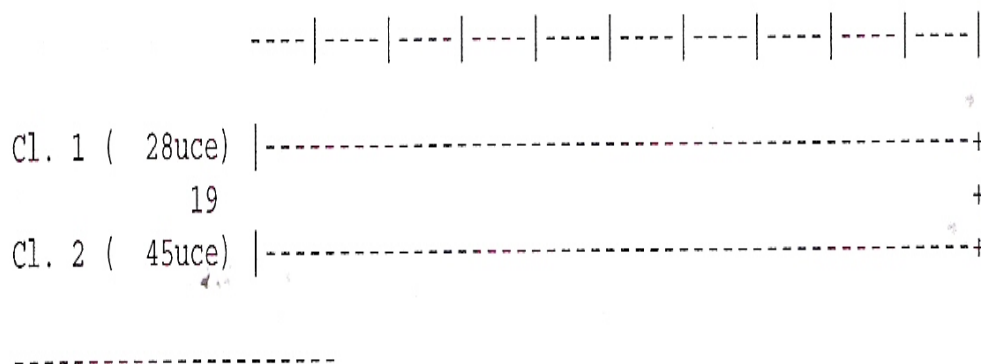


Figura 30 - Classificação hierárquica descendente (terceira questão).

De acordo com o Programa Alceste, houve um aproveitamento de 72,46% das UCEs, que revelou um discurso homogêneo com possibilidades de análises e conclusões. A tabela 20 evidencia a distribuição das UCEs por classes:

| Classe | Nº de UCEs classificadas | % |
|----------|--------------------------|--------|
| Classe 1 | 151 | 35,20% |
| Classe 2 | 278 | 64,80% |
| Total | 429 | 100% |

Tabela 20 - Distribuição das classes resultantes da análise Alceste, das UCEs e sua representatividade no conjunto do *corpus* analisado (terceira questão).

Após a divisão do *corpus* em duas classes e de leituras exaustivas dos conjuntos semânticos oferecidos pelo Alceste, procedemos à fase de categorização, isto é, atribuímos nomes a cada uma das classes em forma de títulos, de acordo com o seu contexto. Assim, para essa questão, foram constituídas as seguintes classes:

- Classe 1 - *Portfolio*: construção coletiva versus individual
- Classe 2 - A subjetividade do orientador como fragilidade na construção do *Portfolio*

Para análise de cada uma das classes, foram selecionadas as palavras mais representativas, considerando o valor do qui-quadrado apresentado e sua frequência.

O dendograma seguinte apresenta as duas classes que compõem as categorias definidas e suas respectivas relações:

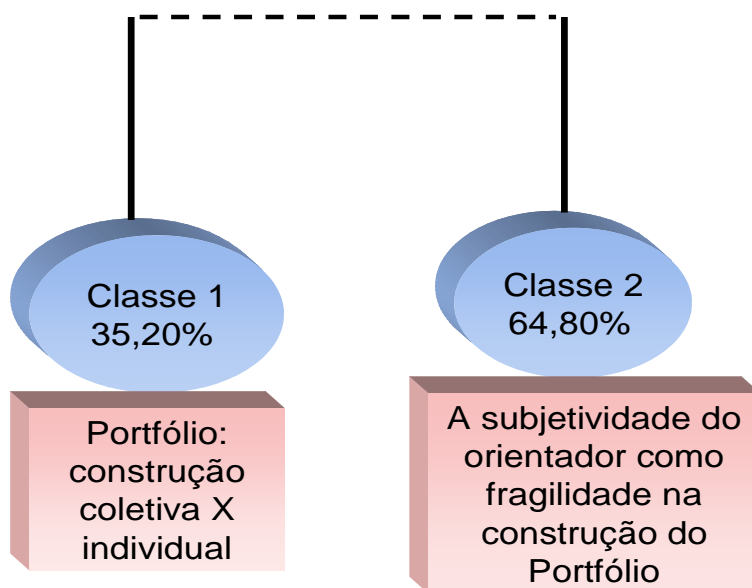


Figura 31 - Classificação Hierárquica Descendente (CHD) nomeada com suas respectivas categorias (terceira questão).

Nessa figura 31, podemos observar que a produção discursiva foi distribuída em dois blocos distintos, o primeiro referindo-se à insatisfação dos alunos quanto ao

fato de o *Portfolio* ser construído em grupo e o segundo que menciona a relação conflitante e subjetiva entre orientador de *Portfolio* e aluno.

O gráfico 18 aponta a composição dessas classes:

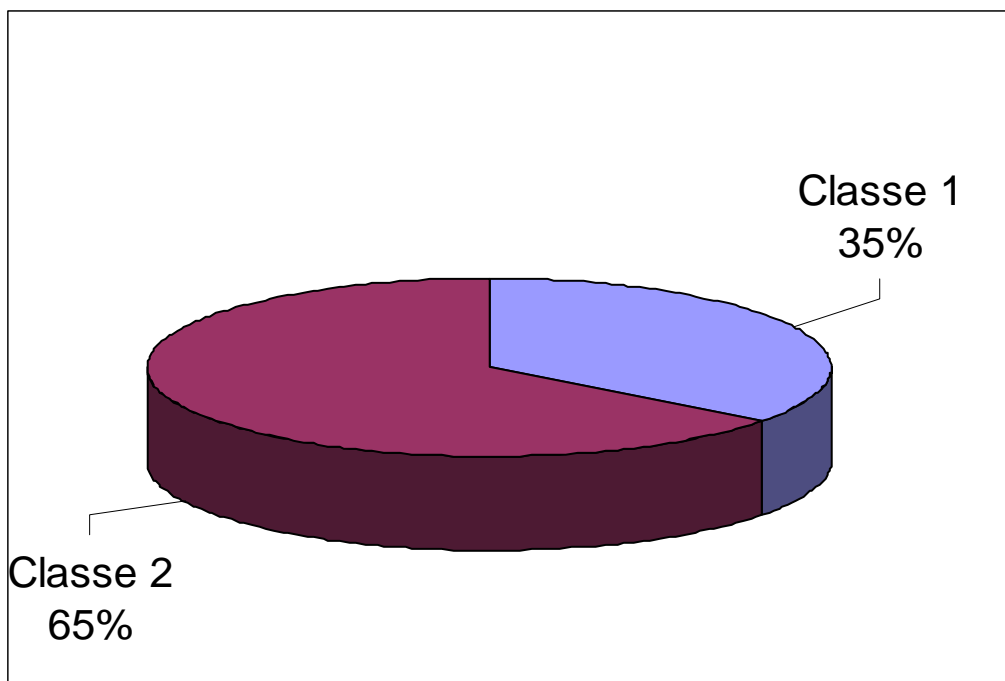


Gráfico 18 - Distribuição das UCEs por Classes/Categorias (terceira questão).

Esse gráfico permite verificar a porcentagem da composição dessas classes/categorias e a distribuição do conteúdo entre as duas categorias ou blocos de sentidos. A seguir, apresentaremos uma análise descritiva de cada uma das classes.

Classe 1 - *Portfolio*: construção coletiva versus individual

Nesse texto, os licenciandos, ao aproveitarem o espaço disponível para considerações sobre o *Portfolio*, o fazem apontando algumas insatisfações. Queixam-se principalmente do fato de o *Portfolio* ser realizado apenas em grupo e não individualmente.

As palavras: “individual”, “deveria”, “curso” e “avaliação” foram as palavras mais significativas dessa classe.

| Nun | effectifs | | pourc | Chi 2 | identification |
|-----|-----------|----|--------|-------|----------------|
| 10 | 6 | 6 | 100,00 | 10,51 | individual |
| 26 | 8 | 8 | 100,00 | 14,44 | deveria |
| 68 | 8 | 11 | 72,73 | 6,47 | curso |
| 16 | 6 | 10 | 60,00 | 2,30 | avaliação |

Tabela 20 - Seleção de radicais - palavras mais significativas da Classe 1 (terceira questão).

A partir de uma leitura cuidadosa das narrativas que contêm essas palavras, nomeamos essa classe de “**Portfolio: construção coletiva versus individual**”. Justifica-se esse título principalmente por encontrarmos expressões que são contrárias à construção do *Portfolio* em grupo, como tem ocorrido nessa instituição.

A figura 32 mostra a constituição do título dessa classe a partir das palavras mais significativas:

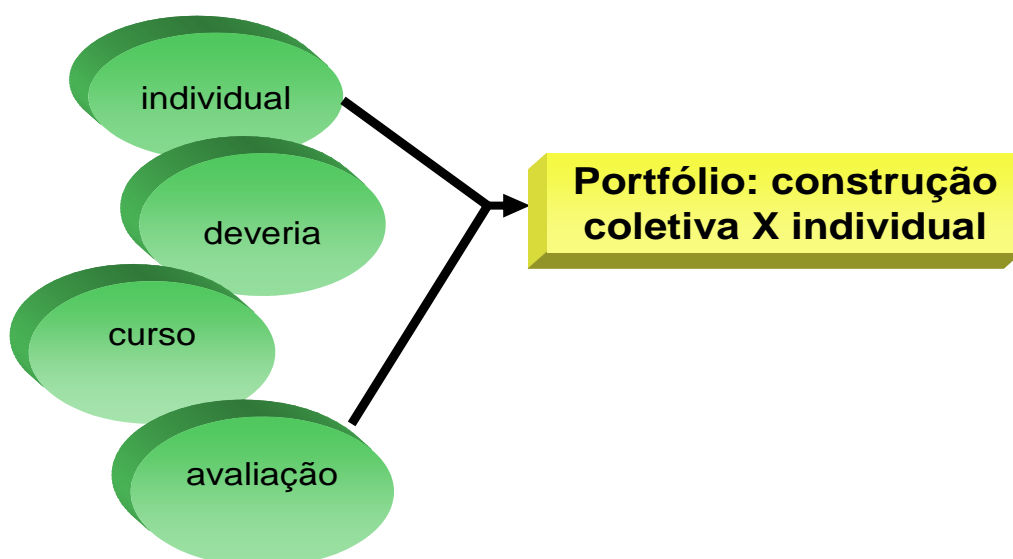


Figura 32 - Título da classe 1 (terceira questão)

Caracterizam o discurso dessa classe expressões como:

Seria muito bom se o *Portfolio* fosse construído **individualmente** (...) **deveria** ser utilizado em todas as escolas de ensino regular. Deveria ser individual, cada aluno é um ser individual. (...) se for aplicada de forma pensada e planejada ele será a futura forma de **avaliar** em todas as instituições educacionais. Para funcionar mesmo deve ser individual e não só em grupo. (...) é um instrumento que deveria ser mais debatido e apresentado as universidades. É muito válido como **avaliação**.

Como podemos ver, esses elementos do discurso parecem revelar que os sujeitos dessa classe aprovam o *Portfolio* como instrumento avaliativo e chegam a recomendá-lo para outros níveis de ensino. No entanto, apresentam também algumas ressalvas, afirmam, principalmente, que o *Portfolio* deve ser construído individualmente e conduzido de forma pensada e planejada.

É interessante observar que esses apontamentos coincidem com as manifestações dos sujeitos da segunda classe da segunda questão, - “*Portfolio*: é bom, mas deveria ser construído individualmente” - Isso reforça a hipótese de que é significativo para esses alunos o fato de o *Portfolio* ser construído individualmente e não em grupo como tem ocorrido nessa instituição. Demonstra também que grande parte das insatisfações advindas da experiência com o *Portfolio* pode estar relacionada às dificuldades que esses alunos sentem ao trabalhar em grupo.

Casse 2 - A subjetividade do orientador como fragilidade na construção do *Portfolio*

Quanto à seleção dos radicais apontados pelo Alceste, as palavras mais significativas dessa classe são: “autonomia”, “orientador”, “construção”, “*Portfolio*”, “curso” e “idéia”.

| Nun | effectifs | | pourc | Chi 2 | identification |
|-----|-----------|----|--------|-------|------------------|
| 9 | 4 | 4 | 100,00 | 2,63 | autonomia |
| 41 | 11 | 11 | 100,00 | 8,06 | orientador |
| 21 | 10 | 10 | 100,00 | 7,21 | construção |
| 23 | 4 | 4 | 100,00 | 2,63 | curso |
| 32 | 4 | 4 | 100,00 | 2,63 | idéia |
| 45 | 27 | 34 | 79,41 | 8,50 | <i>Portfolio</i> |

Tabela 21 - Seleção de radicais - palavras mais significativas da Classe 2 (terceira questão).

Como mostra o quadro anterior, essas palavras caracterizam essa classe, originando o título “A subjetividade do orientador como fragilidade na construção do *Portfolio*” conforme figura seguinte:

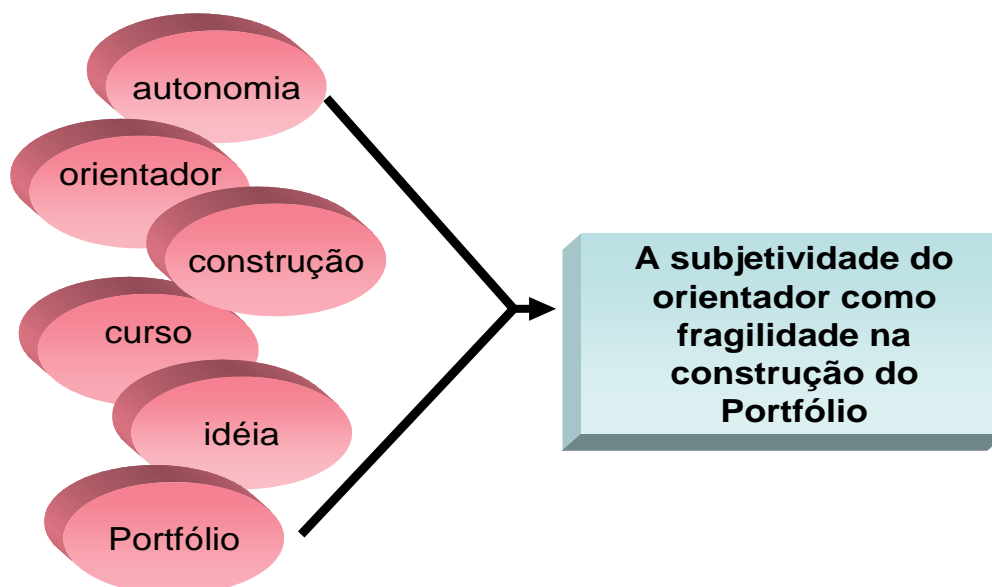


Figura 33 - Título da classe 2 (terceira questão).

Para os licenciandos, representantes dessa classe, a construção do *Portfolio* sofre influências negativas de intervenções dos professores orientadores. O foco

principal dessa classe assinala as queixas em relação à subjetividade do orientador nas suas intervenções. Queixam-se de falta de esclarecimento e de consenso, por parte dos orientadores, do que seja realmente um trabalho por meio de *Portfolio*.

As redações seguintes expressam melhor esse sentimento:

Acho que antes dos alunos fazerem o *Portfolio* é necessário que os professores orientadores sejam orientados para que os mesmos façam as mesmas observações. A respeito de o *Portfolio* ser auto-avaliativo acredito que depende muito também do professor **orientador**. No ano passado tínhamos que seguir apenas as **idéias** do **orientador** e isso para mim não é **construção** de aprendizagem. Professores e orientadores deveriam ter um conceito comum do que é *Portfolio*. Gostaria que o *Portfolio* fosse mais esclarecido para os professores e orientadores, pois cada um tem uma **idéia** diferente e isso nos confunde. Os orientadores são fortes influências na **construção** do *Portfolio*. E auto-avaliação a gente não corrige (...)

Como podemos observar, as manifestações dos licenciandos desse grupo coincidem também com as respostas de outras questões e outras classes. Isso nos possibilita levantar a hipótese de que a relação, orientador e aluno, muito influencia na aceitação ou não de uma avaliação por meio de *Portfolio*. Encontramos, principalmente, nos textos das classes três e quatro da segunda questão, - *Portfolio* é bom quando bem orientado e Um instrumento que não avalia, - confirmações de que essa relação ainda é conflitante e compromete a validade do *Portfolio* como instrumento avaliativo. As interferências dos orientadores parecem reforçar a subjetividade da construção do *Portfolio*, o que impossibilita, muitas vezes, de se estabelecerem critérios para sua construção e correção. Nesse sentido, é que apontam a necessidade de se “repensar, estudar e amadurecer” melhor a prática desse instrumento, tanto entre os orientadores quanto entre os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE REVELA O *PORTFOLIO*

Nós vos pedimos com insistência, não digam nunca “isto é natural”! Sob o familiar, descubram o insólito, sob o cotidiano desvendem o inexplicável, e que tudo que é considerado habitual provoque inquietação. Na regra descubram abuso e sempre que o abuso for encontrado encontrem o remédio.

B. Brecht

No presente estudo, procuramos investigar como tem sido construído o significado de avaliação da aprendizagem, por alunos concluintes de cursos de licenciaturas, de uma universidade em Uberaba, a partir de suas experiências com o *Portfolio* como instrumento avaliativo.

Realizamos a análise dessas experiências com o *Portfolio*, utilizando como suporte teórico a Teoria das Representações Sociais, o que nos permitiu compreender as significações que os licenciandos então construindo sobre a avaliação da aprendizagem. Em outros termos, procuramos verificar se a idéia do *Portfólio*, implantada nessa instituição, vem modificando a forma de pensar a avaliação no âmbito da formação de educadores.

Assim sendo, a orientação teórico metodológica da Teoria das Representações Sociais, neste estudo, favoreceu a análise do universo onde tais representações sobre a avaliação se organizam. Permitiu-nos a compreensão de como essas representações variam de acordo com o grupo, a cultura e a classe social a que pertencem os sujeitos da pesquisa. Percebemos que as representações surgem em espaços de relações intersubjetivas a partir de objetos sociais que afetam diretamente o grupo e conseqüentemente desencadeiam respostas e tomadas de decisões.

A avaliação da aprendizagem, por meio de *Portfolio*, faz parte do universo de comunicação dos alunos pesquisados, principalmente por constituir-se numa

experiência vivenciada por todos, nesses termos, pode, e foi considerada um objeto de representação para este grupo.

Sobre “experiência e representação social”, os estudos de Jodelet (2005, p. 26) elucidam que “a noção de experiência constitui um enriquecimento ou um alargamento da relação com o mundo”. Assim, torna-se necessário considerarmos o fato de que a nossa investigação refere-se, principalmente, às experiências com o uso do *Portfolio* vividas pelos alunos pesquisados. De certa forma, recorreremos às experiências desses alunos como “conhecimento” e como “vivido”¹ para compreendermos como tem sido construído o significado de avaliação educacional.

Para dar início ao estudo, fizemos uma breve análise das propostas de diferentes e significativos autores do campo da avaliação educacional, com a finalidade de compreender como discutem a possibilidade de uma avaliação da aprendizagem não ser classificatória, excludente e unicamente seletiva.

Encontramos diversos autores, dentre eles, Sousa C. (1994, p. 89), Saul (1994, p. 66), Hadji (2001, p. 129), Perrenoud (1999, p. 89), Freitas (2003, p. 213) que defendem uma avaliação utilizada com o propósito de compreender o processo de aprendizagem que o aluno está percorrendo e não apenas com o intuito técnico de medir o seu rendimento. Apregoam ainda que toda avaliação deva ser vista como um instrumento para a melhoria da aprendizagem do aluno, constituindo parte de um processo de ensino e aprendizagem e não um fim em si mesmo.

Procuramos também, neste estudo prévio, analisar o conceito de *Portfólio*, referenciado na literatura e situarmos a perspectiva desse instrumento no campo da avaliação da aprendizagem, investigando a importância de uma avaliação processual com suas diferentes linguagens e as relações existentes entre professores/alunos e alunos/alunos. Autores como Sá-Chaves (2000, p. 19 e 139), Vilas Boas B. (2004, p. 35), Pernigotti (2000, p. 55), Shores e Grace (2001, 21) e outros apontam o *Portfolio* numa perspectiva de avaliação formativa. Compreendem por esse tipo de avaliação,

¹ Para Jodelet (2005, p. 52), a experiência vivida intervém como mediação na construção do conhecimento. Acresce ainda que: (...) a experiência (...) obtém uma forma elaborada por representações e categorizações sociais que fundamentam a colocação de sentido no objeto de experiência; (...) põe em jogo elementos que, ao mesmo tempo que atravessam o conjunto de sujeitos implicados numa mesma situação concreta ou partilhando um mesmo destino, deixam espaço para significações cujas modulações são regidas pelas posições ocupadas por uns e outros espaço social assim definido; (...) a experiência vivida tem a ver com a elaboração de representações que favorecem ou entram a mudança social.

aquela que, por um lado, usa todas as informações sobre o aluno para assegurar a sua aprendizagem e, por outro, contrapõe-se a uma avaliação unilateral, classificatória, punitiva e excludente.

A pesquisa realizada permitiu identificar três grupos de alunos licenciandos:

Grupo A. os que aprovam o *Portfolio*;

Grupo B. os que não aprovam o *Portfolio*;

Grupo C. os que aprovam o *Portfolio*, porém, com ressalvas.

Essa identificação, feita com base nas análises dos resultados já discutidos no capítulo V, permitiu-nos compreender os significados que se organizam e definem, para cada um desses grupos de alunos, o sentido do *Portfolio*, possibilitando assim, analisar as representações construídas por eles.

Grupo A: Representações que apresentam aprovação a uma avaliação realizada por *Portfolio*

Os alunos que se compuseram a esse grupo demonstraram, em suas narrativas, expressões de aprovação quanto ao uso do *Portfolio* enquanto instrumento avaliativo.

Na análise das “Justificativas das associações livres²”, observa-se um discurso favorável ao uso do *Portfolio* as categorias do tipo: “os alunos se sentem ‘bem’ construindo o *Portfolio* e consideram-no um instrumento confiável de avaliação” com 27,81%;³ “apontam o *Portfolio* como facilitador da construção da aprendizagem” com 42,01%;⁴ e “demonstram compreensão de que o *Portfolio* supera uma avaliação classificatória, seletiva e excludente”⁵ com 11,24%.⁶

² Descritas no cap. V, p. 158

³ Descritas no cap. V, p. 160

⁴ Descritas no cap. V, p. 161

⁵ Descritas no cap. V p. 163

⁶ Ao todo somam 81,06% de representabilidade de acordo com a análise das “Justificativas das associações livres”

Na análise das “Questões fechadas”, observam-se como respostas reveladoras de aprovação do *Portfolio* como instrumento avaliativo: a experiência do licenciando com o *Portfolio* no seu curso foi apontada pela maioria como “*provocadora de aprendizagem*”, com 63,48%⁷; as atribuições positivas em relação ao uso do *Portfolio* como instrumento avaliativo (*conduz a criatividade; promove a reflexão; favorece a auto-avaliação e a autonomia*), com 81%⁸; conceituam *Portfolio* como sendo “*um aprendizado que permite o desenvolvimento de novos modos de vivenciar o ensino-aprendizagem*”, com 70,79%⁹; “*aproveitam bem as oportunidades que são oferecidas na orientações*”, com 69,19%¹⁰ de manifestantes; apontam como aspectos facilitadores para a construção do *Portfolio* a “*liberdade de poder escrever por meio de diferentes linguagens e expressões*”, com 66,85%¹¹; e indicam como contribuições para a formação do educador, advindas do uso do *Portfolio*, a “*reflexão sobre temas apresentados durante o curso*”, com 65,17%.¹²

Na análise dos discursos dos sujeitos, apresentados nas questões abertas¹³ - realizadas com o auxílio do Programa ALCESTE - foi possível agregar elementos para compreender os argumentos apresentados por esse grupo, quanto ao uso do *Portfolio*.

Na primeira questão, “*a partir de sua experiência, explique o que é Portfolio*” o processamento indicou três classes que evidenciaram conteúdo favorável ao uso do *Portfolio*:

Classe 1 - Um espaço para vivências e atividades reflexivas, com 24,53%;

Classe 2 - Uma construção do saber, com 22,21% e

Classe 3 - Desenvolvimento da aprendizagem, com 12, 32%.¹⁴

Na segunda questão, “*se um conhecido seu, estudante de outra instituição, que não conhece o Portfolio, perguntar-lhe o que você acha desse instrumento de*

⁷ Descritas no cap. V, p. 167

⁸ Descritas no cap. V, p. 168

⁹ Descritas no cap. V, p. 169

¹⁰ Descritas no cap. V, p. 171

¹¹ Descritas no cap. V, p. 172

¹² Nessa análise, a média geral de todas as porcentagens apontadas nesses itens é de 69,41% de evidências quanto à aprovação do *Portfolio* como instrumento avaliativo.

¹³ Descritas no Cap. V, p. 177

¹⁴ Na análise das questões abertas a primeira questão apresenta 59,06% de representabilidade.

avaliação, o que responderia para ele?”, uma classe evidenciou conteúdos de aprovação do uso do *Portfolio* como instrumento avaliativo:

Classe 1 - Uma forma inovadora de avaliar, com 42,57% de manifestantes.

O quadro seguinte mostra a origem dos dados quantitativos que compõem o Grupo A - Resultados que apresentam aprovação a uma avaliação realizada por *Portfolio*

| Grupo A: Resultados que apresentam aprovação a uma avaliação realizada por <i>Portfolio</i> | | |
|---|------------------|--------------|
| Resultado das análises | | % |
| 1. Justificativas das Associações livres - EVOC | | 81,06 |
| 2. Questões fechadas | | 69,41 |
| 3. Questões abertas - Alceste | Primeira questão | 59,06 |
| | Segunda questão | 42,57 |
| | Terceira questão | - |
| MEDIA/TOTAL | | 63,02 |

Quadro 14 - Dados quantitativos referentes ao Grupo A

Os alunos que compõem esse Grupo A - os que aprovam o *Portfolio* - o maior em termos de representabilidade, parece indicar que “as significações sobre avaliação a partir do uso do *Portfolio*, modificam a avaliação excludente, classificatória, autoritária e unicamente somativa”.

Os resultados desse grupo nos permitem indicar uma compreensão do significado desses sujeitos sobre o uso do *Portfolio*. Embora não se possa afirmar que exista da parte dos sujeitos uma identificação com essa forma de avaliação, observa-se uma compreensão de suas intenções e uma aceitação de seus propósitos. Pesquisa posterior, analisando a prática desses alunos (quando se tornarem professores ou mesmo se já professores, não mais em contato com a Universidade), poderá nos indicar as possibilidades alcançadas e os efeitos de tal medida. No entanto, independentemente de impactos posteriores na prática de futuros professores, é necessário considerar que o

fato desses alunos conviverem com uma prática avaliativa não classificatória os beneficia em seu processo de aprendizagem e formação pessoal/profissional. Nesse sentido, compreende-se a busca de ancoragem das representações desses alunos em conceitos como: “aprendizagem, construção de conhecimento e reflexão”, que são indicados no Programa EVOC¹⁵. Tal conotação nos leva a considerar a necessidade de aprofundar argumentos com esse grupo no sentido de favorecer os processos de ancoragem que irão facilitar não somente a aceitação do *Portfolio*, mas sua possível utilização futura, quando esses alunos desenvolverem sua prática como professores. Mais ainda, a compreensão dos princípios do *Portfolio* por alunos desse grupo, pode conduzi-los a propor processos avaliativos em suas práticas futuras, que, no mínimo, mantenham os mesmos propósitos daqueles que eles experimentaram com o *Portfolio*, isto é, sem classificação e exclusão no processo de aprendizagem. A experiência vivida, aliada a uma base sólida de argumentação que justifique sua conduta poderá sedimentar esse processo.

Grupo B: Representações que desaprovam a avaliação realizada por *Portfolio*

As narrativas dos alunos que compuseram esse grupo evidenciaram uma não aprovação do uso do *Portfolio* como instrumento avaliativo.

Na análise das “Justificativas das associações livres”¹⁶, apareceram como categorias desfavoráveis ao uso do *Portfolio*: “os alunos se sentem ‘incomodados’ ou não consideram útil o uso do *Portfolio*” com 4,14%; e “aspectos dificultadores da construção do *Portfolio*” com 6,50%.¹⁷

Na análise das “Questões fechadas”¹⁸, destacaram-se as seguintes manifestações de reprovação ou não aceitação do *Portfolio* como instrumento

¹⁵ Descrição do processo feita no Cap. V p. 130-153

¹⁶ Descritas no cap. V, p. 158

¹⁷ Ao todo somam 10,64% de representabilidade de acordo com a análise das “Justificativas das associações livres”

¹⁸ Descritas no cap. V p. 165

avaliativo: a experiência do licenciando com o *Portfolio* no seu curso foi apontada por 23,59% como uma experiência imposta; 19% dos alunos não apontam atribuições positivas como: conduz à criatividade; promove a reflexão; favorece a auto-avaliação e a autonomia, em relação ao uso do *Portfolio* como instrumento avaliativo; constroem o *Portfolio* sem ajuda, pois não têm tempo de ir às orientações, com 16,85%; e 12,92% dos pesquisados manifestam ser o *Portfolio* um instrumento que não avalia.¹⁹

Na análise das questões abertas²⁰, identificamos, na segunda questão “se um conhecido seu, estudante de outra instituição, que não conhece o *Portfolio*, perguntar-lhe o que você acha desse instrumento de avaliação, o que lhe responderia?”, uma classe com manifestações desfavoráveis ao uso do *Portfolio*:

Classe 4 - Um instrumento que não avalia, com 15,43% do total dos alunos.

O quadro a seguir mostra a origem dos dados quantitativos que compõem o Grupo B - Resultados que desaprovam a avaliação realizada por *Portfolio*

| Grupo B: Representações que desaprovam a avaliação realizada por <i>Portfolio</i> | | |
|---|------------------|--------------|
| Resultado das análises | | % |
| 1. Justificativas das Associações livres - EVOC | | 10,64 |
| 2. Questões fechadas | | 18,09 |
| 3. Questões abertas - Alceste | Primeira questão | - |
| | Segunda questão | 15,43 |
| | Terceira questão | - |
| MEDIA/TOTAL | | 14,72 |

Quadro 15 - Dados quantitativos referentes ao Grupo B

Os alunos que representam esse grupo - os que não aprovam o *Portfolio* - o menor grupo, em termos de representabilidade e manifestações, parecem não acreditar que a experiência com o *Portfolio* possa minimizar avaliações seletivas, excludentes e classificatórias.

¹⁹ Nessa análise, a média geral de todas as porcentagens apontadas nesses itens é de 18,09% de evidências quanto a desaprovação do *Portfolio* como instrumento avaliativo.

²⁰ Descritas no cap. V, p. p. 165-194

Grupo C: Representações que aprovam o *Portfolio*, mas com ressalva.

As manifestações dos alunos que compõem esse grupo evidenciaram aprovação ao *Portfolio*, mas apresentaram, ao mesmo tempo, ressalvas quanto ao seu uso como instrumento avaliativo.

Na análise das “Justificativas das associações livres”²¹, a categoria “*os alunos demonstram que, ao construir um Portfolio, obtém um resultado satisfatório, mas é preciso tempo e dedicação*”, com 8,28%, evidenciou conteúdos de que o *Portfolio* é bom, mas com restrições.

A análise das “Questões fechadas”²² aponta manifestações que evidenciaram ser o *Portfolio* um instrumento viável, mas propenso aos seguintes riscos: *não substitui a precisão de uma prova tradicional*, com 24,72%; é apenas um “*modismo passageiro*” na educação, com 6,18%; *um instrumento avaliativo subjetivo*; faz-se o *Portfolio* pensando em quem vai avaliá-lo, com 34,27%; *considera apenas os aspectos qualitativos de uma avaliação*, com 8,43%; *exige muita pesquisa e leitura para sua construção*, com 30,90%; *perda de tempo refletindo sobre os temas apresentados durante o curso*, 4,49%; *não contém evidências confiáveis do desempenho*, para considerá-lo um instrumento de avaliação válido, com 21,35% de representantes.²³

Na análise das questões abertas²⁴, a primeira pergunta: “a partir de sua experiência, explique o que é *Portfolio*”, das 4 classes apontadas pelo Programa Alceste, a última, a Classe 4 - “Contra-ponto”, com 40,91%, reúne argumentos que reconhecem a importância do *Portfolio* na educação, mas, ao mesmo tempo, aponta dificuldades e falta de credibilidade como instrumento avaliativo.

Na segunda questão, “se um conhecido seu, estudante de outra instituição, que não conhece o *Portfolio*, perguntar-lhe o que você acha desse instrumento de avaliação, o que lhe responderia?”, as classes 2 - “*Portfolio*: é bom, mas deveria ser construído

²¹ Descritas no cap. V, p. 158

²² Descritas no cap. V, p. 165

²³ A média geral de todas as porcentagens apontadas nesses itens é de 18,62% de manifestações.

²⁴ Descritas no cap. V, p. 177

individualmente”, com 12,67% de manifestações; e classe 3 - “*Portfolio* é bom, quando bem orientado”, com 29,30% ²⁵, coligam argumentos favoráveis ao *Portfolio*, mas sugerem modificações quanto a sua operacionalização.

Na terceira questão, “caso você queira apontar mais alguma consideração sobre o *Portfolio*, aproveite o espaço abaixo”, todos os representantes, ou seja, as duas classes apontadas pelo programa Alceste, a classe 1- “*Portfolio*: construção coletiva *versus* individual”, com 35,20%, e classe 2 - “A subjetividade do orientador como fragilidade na construção do *Portfolio*”, com 64,80% de manifestações. ²⁶, reforçam a idéia de que o *Portfolio* pode ser bom, desde que seja feito individual e que tenha uma boa orientação.

O quadro seguinte mostra a origem dos dados quantitativos que compõem o Grupo C - argumentações que aprovam o *Portfolio*, mas com ressalva.

| Grupo C: Resultados que aprovam o <i>Portfolio</i>, mas com ressalva. | | |
|--|------------------|--------------|
| Resultado das análises | | % |
| 1. Justificativas das Associações livres - EVOC | | 8,28 |
| 2. Questões fechadas | | 18,62 |
| 3. Questões abertas - Alceste | Primeira questão | 40,91 |
| | Segunda questão | 41,97 |
| | Terceira questão | 100 |
| MEDIA/TOTAL | | 41,95 |

Quadro 16 - Dados quantitativos referentes ao Grupo C

Esse grupo, os que dizem aprovarem o *Portfolio*, mas o vêem com ressalvas, com uma representabilidade intermediária entre o primeiro e o segundo grupo, constituem as representações próprias de quem experienciou o processo na fase inicial da implantação do *Portfolio* na Universidade. São alunos que compõem as primeiras turmas concluintes de licenciaturas; portanto, vivenciaram, no curso, um período de transição. Compreendiam antes que uma avaliação só seria eficaz se fosse representada

²⁵ Na análise das questões abertas a segunda questão apresenta 41,97% de representabilidade

²⁶ Na análise das questões abertas a terceira questão apresenta 100% de representabilidade

por um único instrumento avaliativo - uma “prova”, de preferência individual e objetiva. Com isso, indicam sugestões de que o *Portfolio* deve ser realizado individualmente e com um controle maior quanto à subjetividade nesse tipo de avaliação. Não têm ainda clareza de que, mesmo no *Portfólio*, poderia ser incluído uma prova individual, compondo as suas reflexões, como um instrumento a mais e não como uma única avaliação a ser realizada durante o processo de avaliação.

Assim, sinteticamente podemos dizer que o primeiro grupo, a maioria dos alunos pesquisados, aprova o *Portfolio* como instrumento avaliativo e o considera uma forma de minimizar avaliações que punem, excluem e selecionam. A minoria, ou seja, o segundo grupo, não acredita nessa forma de avaliar. E o terceiro grupo, com representabilidade intermediária entre o primeiro e o segundo grupo, apóia o *Portfolio* como instrumento avaliativo, mas apresenta restrições e alertas que devem ser levados em conta.

A figura seguinte evidencia essa síntese, mostrando, de modo geral, os resultados de todas as análises e suas respectivas porcentagens. Essas porcentagens foram extraídas a partir da média geral dos resultados apresentados em cada grupo.

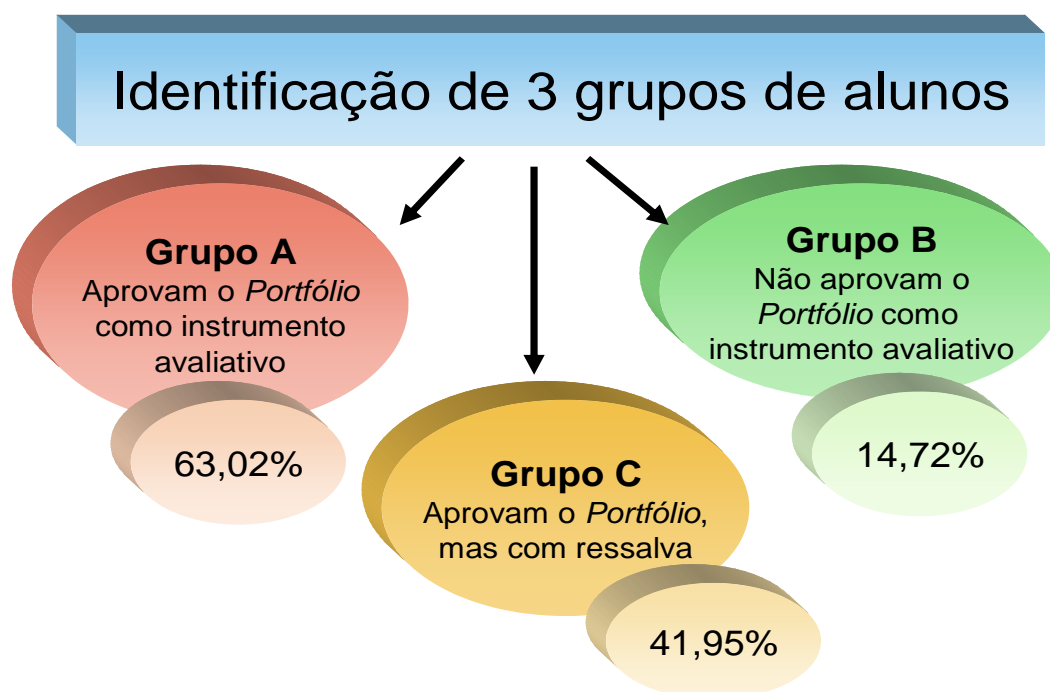


Figura 34 - Identificação de grupos de alunos feita com base nas análises dos resultados dos questionários.

Esses dados nos permitem inferir que as representações sobre *Portfolio* que vêm sendo construídas na Universidade apontam o *Portfolio* como uma construção de conhecimento, como uma vivência de um processo de avaliação formativa e como uma atividade muito subjetiva que não avalia.

Permeada por esses elementos, a representação social sobre a avaliação da aprendizagem a partir da experiência com o *Portfolio*, vai se formando, dando sentido às práticas pelo processo de objetivação e de ancoragem. Segundo Moscovici (2003, p. 60), compreender esses processos é desvendar como as representações se formam e quais os fatores que as sustentam.

A forma como se organizam os elementos constituintes da representação e o percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade pensada como natural, constituem a objetivação (VALA, 2004, p. 465). Portanto, analisar um processo de objetivação consiste em identificar os elementos que dão sentido ao objeto.

A ancoragem, por sua vez, é um “processo que transforma algo estranho, perturbador, que nos intriga em nosso sistema particular de categorias que nós pensamos ser apropriadas”. (MOSCOVICI, 2003, p. 61). Pode-se dizer que ancorar é classificar, dar nome a alguma coisa; porém, ambos os processos, de objetivação e de ancoragem, ocorrem intrinsecamente, ligados entre si, e não em sequência como se pensam.

Além dessa síntese, gostaríamos de discutir algumas representações - no sentido de negar o *Portfolio* - construídas nessa investigação e que, a nosso ver, carecem de um estudo posterior.

- A falta de tempo alegada como condição desfavorável para a construção do *Portfolio*.
- A tão citada e criticada “subjetividade” do *Portfolio*.
- A importância da relação professor/orientador e aluno na organização do *Portfolio*, isto é, a compreensão do que seja *Portfolio* por parte do professor/orientador e a qualidade de sua mediação no processo de construção de aprendizagens de seus alunos.

Para não negar diretamente o uso do *Portfolio*, o aluno procura argumentos desviantes, meias verdades, que realmente não justificam a negação do uso, mas atuam no sentido de construir uma visão de que esse instrumento é um processo difícil, exige muito tempo e é subjetivo.

O argumento da subjetividade, integrado em uma avaliação, utilizado para negá-la, para mantê-la como classificatória e excludente, não é novo. Já nos anos sessenta, Stake procurava argumentar sobre a importância de compreender a subjetividade como necessária e, dessa forma, presente em qualquer processo avaliativo. Ser subjetivo não significa ser inadequado ou arbitrário. Na construção dessa representação, os argumentos sobre a subjetividade são usados como negativos e encobrem uma falsa concepção de que ser objetivo é bom, e que há possibilidade de uma avaliação, feita unicamente por prova, ser totalmente isenta de subjetividade.

Na construção da visão contrária ao *Portfolio*, recorre-se também à argumentação da falta de tempo; o que de fato é um ponto importante e efetivo. Contudo o uso de *Portfolio* na Universidade prevê um contrato diferenciado de tempo para os professores e alunos. Cada turma tem na sua carga horária, três módulos/aulas (4 aulas e meia) por semana, para receberem orientações acerca da construção do *Portfolio*. Nesses termos, o argumento sobre falta de tempo não se aplica e é utilizado fora do contexto, constitui-se, nesse sentido, em meia verdade.

Já os argumentos quanto “às orientações de construção de *Portfolio*, à relação professor/orientador/aluno e a aprendizagem” indicam que os estudantes fazem uso de outras faltas, outras necessidades e as atribuem à avaliação.

Essa representação nos remete aos dizeres de Sousa (1998, p. 171) quando afirma que o grande problema que enfrentamos diz respeito ao como ensinar e não como avaliar e que “avaliar exige um profundo estudo sobre aprendizagens e uma postura política comprometida com o processo de transformação social”. Com os resultados apontados nessa pesquisa, entendemos que, qualquer que seja o instrumento de avaliação, ele deve contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e não apenas constituir-se como um fim em si mesmo. Nesse sentido, o *Portfolio* empregado como instrumento avaliativo deve guardar uma coerência entre o objetivo a que se destina e o processo de aprendizagem.

Concluindo, podemos afirmar que o processo de implantação do *Portfolio* na Universidade apresenta possibilidades de aceitação entre os alunos e, ao mesmo tempo,

constrói representações que irão dificultar seu uso posterior pelos próprios alunos. Como que antecipando suas dificuldades posteriores, ou mesmo para não se comprometer futuramente com essa possibilidade, o aluno constrói representações que lhe permitam justificar sua não utilização de um instrumento tão completo e inclusivo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. Um reflexo fiel da escola. In: **Revista Nova Escola**. Fala Mestre. Ed.147.http://novaescola.abril.uol.com.br/index.htm?ed/147_nov01/html/fala_mestre. Acessado em 29/03/2006.
- ABRIC, J.C. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S.P. e OLIVEIRA (orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000, p. 27-38.
- _____. Methodologie de recueil des représentations sociales. In : _____ **Pratiques sociales et repréntations**. Paris, Presses Universitaires de france, 1994, 59-82.
- ALBERTINO, F.M.F. e SOUZA, N. P. Avaliação da Aprendizagem: o *Portfolio* como auxiliar na construção de um profissional reflexivo. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. n.29, p.169-189, jan\jun.2004.
- ALVES, L. P. *Portfolios* como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L.G.C. e ALVES, L.P.(orgs). **Processos de Ensinagem na Universidade**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003, p. 101-120.
- ARRUDA, A. **Teorias das Representações Sociais e Teorias de Gênero**. Cadernos de Pesquisa, nº. 117, p. 127-147, novembro/2002.
- ASTOLFI, J; DEVELAY, M. **A Didática das Ciências**. Campinas. SP: Papirus. 1995.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed 70, 1977.
- BERNARDES,S.A; RESENDE, M..R e RIBEIRO, O.M. Regulamentação do sistema de avaliação nas licenciaturas do **Instituto de Formação de Educadores - IFE** - da Universidade de Uberaba, maio, 2001.
- DEMO, P **Ironias da Educação: Mudanças e contos sobre mudança**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2000, (p.56-57)
- FERREIRA, M.C.I. e BUENO, A.L.G. O *Portfolio* como Avaliação na Educação Superior. In: SANTOS, C.R.dos.(org.) **Avaliação Educacioanl: um olhar reflexivo sobre sua prática**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005, p. 45-62.
- FRANCO, M.L.P.B. Subsídios Para Uma reflexão Teórica Acerca da Prática Avaliativa. In: **Séries Idéias** n. 8. São Paulo: FDE, 1998 (119-126)
- _____. **Caderno de Pesquisa**. vol.34 nº.121 São Paulo Jan./Apr. 2004.
- _____. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000.
- _____. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática docente. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 1996.

-
- FREITAS, L.C. (org.) **Avaliação: Construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular. 2002.
- _____. “Progressão Continuada” e a “Democratização do Ensino”. In: VILLAS BOAS, B.M.F. (org.) **Avaliação: Políticas e Práticas**. Campinas SP: Papirus. s/d, p. 83-111.
- GARDNER, H. 1994. **Educación Artística y Desarrollo Humano**. Barcelona: Paidós.
- _____. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GILLE, Erna. The European language portfolio in dutch upper secondary education, a useful assessment instrument or a gimmick. In: Fundação Gesgranrio. **The Future and challenges of educational assessment in the 21st century**. Rio de Janeiro, s.c.p., 2001, 6.
- GOLDBERG, M.A., SOUZA, C.P. **Avaliação de programas educacionais: Vicissitudes, controvérsias, desafios**. São Paulo: EPU, 1982.
- GUARESCHI, P e JOVCHELOVITCH, S. **Textos em Representações Sociais**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- GUARESCHI, P. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: GUARESCHI, P e JOVCHELOVITCH, S. **Textos em Representações Sociais**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 191-223.
- HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos.- Porto Alegre: Artmed. 2001.
- HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual**. Mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed. 2000
- _____. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed. 1998.
- HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.
- JODELET, D. Experiências e Representações Sociais. In: MENIN, M.S.S. e SHIMIZU, A.M.. **Experiência e Representação Social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005, p. 23-56.
- _____. Representação sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org) **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001, p. 17-44.
- _____. **Folie et représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.
- MARKOVÁ, I. Idéias e seu desenvolvimento: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. In: MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MARCONDES, A. P. **Avaliação Institucional do Ensino Superior: uma análise psicossocial**. Tese de Doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica. 2004.
- MOREIRA, A.S.P e OLIVEIRA, D.C. (Org). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 2000.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais:** Investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **A Representação Social da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar 1978.

NASCIMENTO, A.F.M. e LASSANCE, R. **Avaliação de Programas Projetos e Atividades Universitárias:** Referenciando a prática.. Brasília: Universa, 2000.

NASCIMENTO, I. P. **As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2002.

OLIVEIRA, D. C, GOMES, A. M.T, e MARQUES, S. C. Análise Estatística de Dados Textuais na Pesquisa das Representações Sociais: alguns princípios e uma aplicação ao campo da saúde. In: MENIN, M. S, e SHIMIZU, A. M. (Orgs.) **Experiência e Representação Social:** questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005.

PERNIGOTTI, J. M. et al. O *Portfolio* pode muito mais do que uma prova. In: **Pátio Revista Pedagógica.** Ano 4. Nº 12, fevereiro, 2000, p. 54-56.

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na Escola das Diferenças:** Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Avaliação:** da excelência a regulação da aprendizagem;. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Dez Novas Competências para Ensinar;** Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Sul. 2000.

_____. **Pedagogia Diferenciada.** Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RANGEL, J.N.M.. O *Portfolio* e a Avaliação no Ensino Superior. In: **Estudos em Avaliação Educacional.** Fundação Carlos Chagas. n.28, p.169-189, jul./dez.2003, 145-160.

SA, C.P. **Núcleo Central das representações sociais.** 2 Ed revista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SÁ-CHAVES, I. Porta-fólios no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos. In: ALMEIDA, L. S. e TAVARES, J. **Conhecer, Aprender, Avaliar.** Portugal: Porto Editora. 1998, p. 133-142

_____. **Portfolios Reflexivos:** Estratégia de Formação e de Supervisão. Aveiro: Universidade. 2000.

SAUL, A. M. A avaliação Educacional. In: SOUZA, C.P. (et al) **Avaliação do Rendimento Escolar.** São Paulo: FDE. 1994, p. 61-68.

_____. **Avaliação Emancipatória:** Desafio à Teoria e à prática de Avaliação e Reformulação de Currículo. 4. ed.. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Avaliação Emancipatória:** uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação. Tese de Doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica. 1985.

-
- SELDIN, P. **The teaching portfolio**: a practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions. Trad: Adriana Farah e Renato Azevedo Rezende Neto. Boston: M.A. Anker Publishing, 1997.
- _____. O *Portfolio* de ensino. In: SOUZA, E. C. B, **Avaliação de Docentes e de Ensino**. Leituras complementares. V. 5 Brasília:UnB. 1998.
- SHORES, E. GRACE, C. **Manual de Portfolio**: Um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed. 2001.
- SILVA, L. H. **As representações sociais da relação educativa escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância**. Tese de Doutorado. São Paulo, Pontifícia Católica de São Paulo. 2000.
- SOBRINHO, J.D. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação. São Paulo: Cortez, 2003
- _____. In: FREITAS, L.C.(org.) **Avaliação**: Construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular. 2002, p. 167.
- SOUZA, C. Porta-fólios: um instrumento de avaliação de processos de formação, investigação e intervenção. In: ALMEIDA, L. S. e TAVARES, J. **Conhecer, Aprender, Avaliar**. Portugal: Porto Editora. 1998, p. 143-157.
- SOUZA, S.Z.L. Revisando a Teoria da Avaliação da Aprendizagem. In: SOUZA, C.P. (org.) **Avaliação do Rendimento Escolar**. 11ª ed. Campins SP: Papirus, 2003, p. 27-49.
- _____. Anos de Contribuição à Avaliação Escolar. In: COSTA, A.O. (org.) **Uma História para Contar**: A Pesquisa na Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Annablume, 2004, 173-202.
- _____. **Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1º grau** – Legislação, teoria e prática. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1986.
- SOUZA, C. P. Significado da avaliação do rendimento escolar: Uma pesquisa com especialistas da área. In: SOUZA, C.P..(Org) **Avaliação do Rendimento Escolar**. 11º ed. Campinas São Paulo: Papirus, 2003, p. 109-140
- _____.(et al) **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE 1994.
- _____. Descrição de uma trajetória na avaliação educacional In: Publicação: **Série Idéias** n. 30. São Paulo: FDE, 1998 Páginas: 161-174.
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p161-174_c.pdf. Acessado em: 13/04/06
- STUFFLEBEAM, D. L. e SHINKFIELD, A. J. **Evaluación sistemática**: Guía teórica y práctica. Temas de educación Paidós MEC: Ibérica, S.A. España. Barcelona 1987.
- TARDIF, J. Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. In: Meirieu, P., Develay, M., Durand, C. e Mariani, Y. (dir.). **Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue**. Lyon, CRDP. 1966, p.31-46
- TAVARES, M. R. **Auto-estima**: o que pensam o professores? Tese de Doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2002.

-
- ULHÔA, J.P. Princípios do Trabalho Acadêmico no **Instituto de Formação de Educadores (IFE)**, documento proposto pelo Prof. Joel Pimentel de Ulhôa e aprovado pelo colegiado do IFE em 22 dez. 1999.
- VALA, J. Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento Quotidiano. In: VALA, J. e MONTEIRO, M.B. (Orgs) **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2004, p. 457-502.
- VARLOTTA, Y.M.C.L. **Representação Social de Ciência Constituída por Alunos do Ensino Médio**: Porto de Passagem da Ação Pedagógica. Tese de Doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2002.
- VIANNA, H. M. Avaliação de Cursos pelos Alunos: considerações. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. n.29, p.137-147, jan/fev.2004.
- _____. **Avaliação Educacional e o Avaliador**. Tese de Doutorado. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1997.
- _____. **Avaliação Educacional**. Teoria. Planejamento. Modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000.
- _____. Avaliações Nacionais em Larga Escala. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. n.27, p.41-76, jan/jun.2003a.
- _____. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. n.28, p.23-37, jul/dez.2003b.
- _____. Avaliação do rendimento escolar e interação aluno-professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1993, 89-94, jan./jul.
- _____. Avaliação Educacional: problemas gerais e formação do avaliador. **Educação e Seleção**. N. 5, p. 9-14, jun. 1982.
- VIEIRA, V. M. O e RIBEIRO, O. M. Avaliação em mão dupla: o *Portfolio* como instrumento que sinaliza os caminhos da educação. In: **IX Encontro Regional de Educadores de Uberaba e Triângulo Mineiro**, 2003, Uberaba-MG. IX Encontro Regional de Educadores de Uberaba e Triângulo Mineiro, 2003. v. 01. p. 70-71
- VIEIRA, V. M. O. (et al). Avaliação em holograma: interações professor-orientador/alunos no trabalho de construção de aprendizagens. In: **VI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2003, Água de Lindóia**. VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores Teorias e Práticas. Imagens e Projetos, 2003.
- _____. *Portfolio*: Uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. In: **XI ENDIPE - Igualdade e Diversidade na Educação**, 2002, Goiânia GO. XI ENDIPE - Igualdade e Diversidade na Educação - Programa e Resumos: Painéis e Pôsteres. Goiânia GO : Editora Vozes/APUC, 2002. v. 01. p. 423-423
- _____. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 06, n. 02, p. 149-153, 2002.

-
- _____. Repensando a Avaliação no Curso de Pedagogia: o portfólio como prática possível. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. n.27, p.115-132, jan\jun.2003a.
- VILAS BOAS, B.M. F. **Portfolio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.
- _____. A avaliação formativa: Em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, I. P. e FONSECA, M. (Orgs) **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001.
- VILLAS BOAS, L.P.S. Teoria das representações sociais e o conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana. In: **Revista Psicologia da Educação**. São Paulo, Nº. 19, 2º sem. 2004, p. 143-166.
- _____. **Jogo Didático: um estudo de representações sociais**. Dissertação de Mestrado - Psicologia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2003.
- WORTHEN, Be SANDERS, J.R. **Educational evaluation: theory and practice**. Worthington, Charles A. Jones, 1973.

ANEXO 1

Questionário do Perfil (Primeiro Questionário)



PUCSP - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATOLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSO
DOUTORADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

PESQUISA PARA CONCLUSÃO DE CURSO

Orientanda: Vânia Maria de Oliveira Vieira

Orientadora: Clarilza Prado de Souza

Caro aluno

Este questionário pretende colher dados/informações para uma pesquisa que estamos realizando na PUCSP sobre a avaliação da aprendizagem por meio do uso do Portfólio. Sua participação será muito importante, uma vez que os dados coletados permitirão analisar as Representações Sociais acerca do uso do Portfólio em Cursos de Licenciaturas. Responda as questões com sinceridade e não há necessidade de identificar-se.

Obrigado(a),

Atenciosamente

Vânia Maria de Oliveira Vieira

Curso: _____

Número do Sujeito:

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

1. Você é do sexo:

- ☐ feminino
☐ masculino

2. Qual é sua idade?

- ☐ até 24 anos
☐ de 25 a 30 anos
☐ de 30 a 35 anos
☐ de 35 a 40 anos
☐ de 40 a 45 anos
☐ de 45 a 50 anos
☐ mais de 50 anos

3. Você é:

- ☐ solteiro
☐ casado
☐ separado
☐ viúvo
☐ outro.

4. Você se considera:

- ☐ branco
☐ pardo
☐ negro
☐ amarelo
☐ indígena

5. Você mora:

- ☐ com os pais
☐ com esposo(a) e/ou filhos(as)
☐ com parentes
☐ em quarto alugado de uma família
☐ em república
☐ em pensionato
☐ sozinho
☐ outra situação. Qual? _____

6. Qual a escolaridade de seu pai?

- ☐ nunca frequentou escola
☐ 1º Grau incompleto
☐ 1º Grau completo
☐ 2º Grau incompleto
☐ 2º Grau completo
☐ superior incompleto
☐ superior completo
☐ não sei

7. Qual é a ocupação do seu pai?

8. Qual a escolaridade de sua mãe?

- ☐ nunca frequentou escola
☐ 1º Grau incompleto
☐ 1º Grau completo
☐ 2º Grau incompleto

- () 2º Grau completo
 () superior incompleto.
 () superior completo
 () não sei

9. Qual é a ocupação da sua mãe?

10. Você tem uma religião ou culto?

- () Sim, qual? _____
 () Não

11. Qual a renda total mensal de sua família? (em reais)

ATENÇÃO: some os ganhos de todos de sua família que trabalham e que estejam morando em sua casa. Inclua o seu ganho, caso você trabalhe.

- () Até R\$300,00
 () De R\$300,00 até R\$ 960,00.
 () De R\$ 961,00 até R\$ 2.000,00
 () De R\$ 2.001,00 até R\$ 3.000,00
 () De R\$ 3.001,00 até R\$ 5.000,00
 () Mais de R\$ 5.000,00
 () Não sei

12. Você trabalha?

- () Não, não trabalho.
 () Trabalho, mas dependo do dinheiro de minha família.
 () Trabalho e não dependo do dinheiro de minha família.
 () Trabalho e sustento outras pessoas.

Obs. Se você não trabalha, passe diretamente para a pergunta 17.

13. Há quanto tempo você trabalha?

- () Há menos de 2 anos
 () De 2 a 5 anos
 () De 6 a 10 anos
 () De 11 a 15 anos
 () De 16 a 20
 () Há mais de 21 anos

14. Você trabalha em Educação?

- () Sim.
 () Não.

15. Caso trabalhe em Educação, indique em que nível(s):

- () Educação Infantil (creche)
 () Educação Infantil (pré-escola)
 () Ensino Fundamental
 () Ensino Médio
 () Outro trabalho em educação. Qual?
 () Não trabalho em educação.

16. Estou estudando o curso de Licenciatura em _____ porque:

- () fui obrigado por outros
 () estou visando o mercado de trabalho
 () quero ser alguém na vida
 () gosto desse curso
 () desejo ser professor

17. Qual(is) o(s) meio(s) que você utiliza para se manter informado(a) sobre os acontecimentos atuais:

- () internet
 () jornal escrito
 () jornal falado (TV)
 () jornal falado (rádio)
 () revistas
 () livros
 () outras pessoas
 () utilizo a maioria deles
 () não utilizo nenhum deles regularmente

18. Você lê outros tipos de livros, além dos indicados pela escola?

- () Sim
 () Não

19. Você utiliza o microcomputador para realizar tarefas escolares?

- () Sim, na escola
 () Sim, em casa
 () Sim, no trabalho
 () Sim, em casa de amigos e/ou parentes
 () Não utilizo.

20. a) Escreva 5 (cinco) palavras que lhe vêm na sua mente ao ler a palavra em destaque:

Portfólio

1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____
 5. _____

b) Das palavras que você escreveu assinale a que mais considera como sendo a mais importante.

c) Justifique sua resposta acima.

Data: ____/____/____

ANEXO 2

Relatórios do EVOC

PROGRAMA EVOC

Quadrante produzido pelo Programa EVOC - distribuição das categorias associadas ao tenno indutor "*Portfolio*" por frequência e ordem média das evocações.

Les 3 colonnes correspondent respectivement :
au Mot
à sa Fréquence
à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 9

Cas ou la Fréquence ≥ 29
et
le Rang Moyen < 3

| | | |
|--------------------------------------|-----|-------|
| aprendizagem construção-conhecimento | 61 | 2,393 |
| reflexão | 121 | 2,471 |
| | 61 | 2.607 |

Cas ou la Fréquence ≥ 29
et
le Rang Moyen ≥ 3

| | | |
|--------------|----|-------|
| criatividade | 31 | 3,129 |
| pesquisa | 38 | 3,237 |

Cas ou la Fréquence < 29
et
le Rang Moyen < 3

| | | |
|------------------|----|-------|
| desafio | 11 | 2,364 |
| estudo liberdade | 13 | 2,615 |
| questionamento | 9 | 2,667 |
| | 9 | 2,556 |

Cas ou la Fréquence < 29
et
le Rang Moyen ≥ 3

| | | |
|-------------|----|-------|
| avaliação | 24 | 3,167 |
| crescimento | 23 | 3,739 |
| àifcuIdade | 10 | 3,100 |
| experiencia | 11 | 3,455 |
| grupo | 9 | 3,667 |
| integracao | 20 | 3,100 |
| trabalho | 10 | 3.300 |

ANEXO 3

Categorização das “Palavras” e “Justificativas”
apontadas no EVOC como sendo as mais importantes em
relação ao *Portfolio*.

| 1- Os alunos se sentem “incomodados” ou não consideram útil o uso do Portfólio | | | |
|--|-------------|----------------|---|
| Curso | Nº. sujeito | Palavras | Justificativa |
| 01 | 006 | Inútil | No meu curso não acho que ele auxilia no processo de formação e também não concordo que seja uma forma de avaliar o aluno. Além disso é muito cansativo fazê-lo e só fazemos porque é ele que nos aprova. |
| 05 | 083 | Experiência | O Portfólio é uma experiência que está sendo feita e nós somos as cobaias. E tudo que é colocado na verdade é mentira, apenas para agradar os professores. |
| 05 | 084 | Contraditório | Há muita contradição na hora da orientação. Existem várias maneiras de ser avaliado e explicado deixando o aluno muitas vezes confuso. Um orientador fala uma coisa e outros falam diferente. |
| 05 | 087 | Desafio | Teoricamente o Portfólio é a reunião de nossas aprendizagens. Na prática escrevemos não somente o que aprendemos, mas o que somos orientados a escrever, afinal, o Portfólio reprova, e de nada adianta discutir com quem já tem sua opinião pré-formada, ainda mais quando esse alguém detém o poder sobre a minha vida. |
| 05 | 097 | Induzido | Porque você é induzido a fazer um trabalho que talvez nem tenha produzido em sala de aula, mas tem que constar para ganhar nota. |
| 05 | 098 | Não avaliativo | O Portfólio é incapaz de avaliar o conhecimento de um aluno, pois é simplesmente impossível colocar no papel, de uma só vez, todo o conteúdo armazenado no órgão mais perfeito que surgiu sobre a terra. |
| 05 | 101 | Caos | Vivência dos 4 anos de curso com relação ao Portfólio |
| Nº. total de sujeitos: 07 – 4,14% | | | |

| 2- Os alunos se sentem “bem” construindo o Portfólio e o considera um instrumento confiável de avaliação. | | | |
|---|-------------|----------------------------|---|
| Curso | Nº. sujeito | Palavras | Justificativa |
| 01 | 007 | Criatividade | Pois, através do portfólio aprendemos desde sua construção até a criatividade. Quando entrei tinha muita dificuldade em relação a ilustrá-lo, e através desses anos tive um crescimento muito grande. |
| 01 | 008 | Conhecimento | Porque só consigo enxergar o valor das demais (criatividade, ludicidade, paciência e perseverança) por meio dos conhecimentos adquiridos. |
| 01 | 014 | Desenvolvimento | O processo permite evoluirmos ao longo do curso em vários aspectos do conhecimento. |
| 01 | 019 | Construção | Poder construir ou reconstruir o conteúdo e os vários relacionamentos que fazemos com e na escola. |
| 01 | 022 | Reflexões | Porque no portfólio constam todas as aprendizagens significativas onde apontamos o porquê e como aprendemos e onde podemos aplicá-la. |
| 01 | 025 | Estudo e auto-avaliação | O portfólio é o que me faz estudar um pouco mais e reconhecer e conhecer o que sei de conteúdos. |
| 02 | 029 | Estudo | Porque é por meio do estudo que posso realizar a construção, realização, <i>feed-back</i> e leituras. Além de ser somente com muito estudo ser possível ver o portfólio “acabado”. |
| 02 | 039 | Construção de aprendizagem | Porque nele se constrói aprendizagens. |
| 03 | 041 | Conhecimento | Por ser um trabalho de construção gradual (processual) há uma possibilidade maior de obter conhecimento e enriquecimento cultural. |

| | | | |
|----|-----|---------------------------------|---|
| 03 | 048 | Emoção | Embora o trabalho seja acadêmico (razão) é muito gratificante construir um portfólio e ao final do curso perceber o seu crescimento a cada ano que passou. |
| 03 | 050 | Reflexão | A reflexão nos remete a uma autocrítica a qual temos o prazer de rever nossos conceitos e preconceitos. |
| 03 | 051 | Prova do conhecimento adquirido | O portfólio promove reflexões, dissertações, pesquisas e uma visão de mundo mais ampliada. Entre os prós e contras, o peso do portfólio é favorável, pois possibilita uma adequada construção do conhecimento. |
| 03 | 054 | Construção | Ao montar um portfólio se constrói conhecimento e há um desenvolvimento na aprendizagem. |
| 03 | 055 | Autonomia | Porque temos liberdade de expressar o conhecimento adquirido de uma maneira livre e que desperta criatividade e interesse. |
| 03 | 057 | Aprendizado | Ao construir o portfólio, estudamos novamente o conteúdo, o que nos ajuda a sanar as dúvidas. |
| 04 | 059 | Construção | Pois considero o portfólio um respeito e uma motivação ao trabalho desenvolvido pelo educando. Deixamos registrados nossos pensamentos e vivências que foram marcantes no meu caminhar educacional. |
| 04 | 060 | Construção | Porque é com base nos conhecimentos adquiridos que conseguimos ter uma visão mais positiva do todo. E nesse processo vivenciamos o aprender a aprender proposto pelo portfólio. |
| 04 | 062 | Construção de aprendizagem | Vivencio com paciência, tolerância e sabedoria essa nova forma reflexiva de avaliação da aprendizagem. E como sujeito direto desse conhecimento vejo que ele nos conduz a uma visão mais ampla dos conteúdos. Portfólio acima de tudo é amor. |
| 04 | 065 | Reflexão e criticidade | O portfólio é um instrumento que nos permite refletir e auto-criticarmos sobre nossas aprendizagens nas diferentes matérias. |
| 04 | 067 | Satisfação | Acredito que são importantes também a construção, o conhecimento, o desafio e as indagações. Mas a palavra satisfação é a que sinto ao ver o trabalho concluído. |
| 04 | 070 | Construção | Pois são reflexões que serão realizadas, tecidas ao longo do tempo, corrigem falhas e constroem aprendizagens de novos saberes. |
| 04 | 071 | Aprendizagem | Pois através da aprendizagem realizada no portfólio posso ter a certeza de que poderei contribuir para o ato de educar, além de crescer pessoal e profissionalmente. |
| 04 | 072 | Aprendizagem | Pois através do portfólio pude ter maior contato com livros e assim crescer tanto na área profissional quanto na vida pessoal. |
| 04 | 076 | Construção | Registrando nossas aprendizagens faremos a construção do nosso sucesso, seja profissional ou pessoal, comprometidos com a educação. |
| 04 | 077 | Aprendizagem | Considero o Portfólio um registro da nossa aprendizagem, ou seja, um compacto de tudo que foi vivenciado e absorvido de forma fundamentada, espontânea e criativa, dando liberdade do aluno expressar-se de vários modos. |
| 04 | 078 | Resultado | O Portfólio é o resultado de todo um processo avaliativo onde podemos expressar nosso crescimento e nosso desenvolvimento. |
| 05 | 085 | Mudança | Acredito que a educação precisa pensar em novas maneiras de avaliar e o Portfólio é uma delas. |
| 05 | 088 | Desafio | Porque conseguimos reunir tudo o que foi significativo para nosso crescimento, refletindo e ao mesmo tempo |

| | | | |
|------------------------------------|-----|--------------------------------|--|
| | | | movendo dentro dos padrões exigidos pelos professores avaliadores. |
| 05 | 089 | Experiência | Acho que valeu a experiência com o Portfólio, pois através dele podemos construir nossos conhecimentos. |
| 05 | 092 | Livre expressão de aprendizado | Isto porque podemos escrever o que foi mais significativo e marcante. No Portfólio são também expressos os caminhos que foram tomados e percorridos para chegar ao conhecimento. |
| 05 | 093 | Aprendizagem | Afinal o Portfólio é o trabalho que nos permite expor nossos momentos mais significativos, nossas maiores dificuldades, os obstáculos que foram superados, e tudo que foi por nós aprendido. |
| 05 | 104 | Auto-avaliação | O exercício da auto-avaliação engloba todas as reflexões, a pesquisa, o conhecimento e a dedicação. E é um ótimo instrumento para o crescimento pessoal. |
| 06 | 108 | Construção | Porque, através do Portfólio é possível revelar o aprendizado durante os anos de universidade. |
| 06 | 113 | Aprendizagem | Porque o Portfólio é uma ferramenta na qual deverá estar explícito o conhecimento adquirido ao longo de um processo de aprendizagem. |
| 06 | 114 | Desenvolvimento | Porque leva o aluno a desenvolver suas habilidades em escritas e conhecimentos, ganhando mais conhecimentos e experiências. |
| 06 | 115 | Conhecimentos | É a oportunidade que temos em construir e ampliar novos conhecimentos, buscando e refletindo. |
| 06 | 117 | Vivência | Porque o Portfólio é o reflexo das minhas experiências em grupo, individual, com professores e colegas, ou seja, representa a minha convivência com pessoas e também com o conteúdo. |
| 06 | 118 | Aprendizagem | Porque é o reflexo do que realmente podemos aprender e integrar com outras situações. |
| 06 | 129 | Crescimento | Pois, através do Portfólio percebe-se um crescimento no convívio com o grupo, no conteúdo e a também intelectualmente. |
| 07 | 143 | Pesquisa | É a melhor forma de adquirir conhecimento |
| 07 | 148 | Construção e aprendizagem | O Portfólio é o comprovante das aprendizagens que construímos no decorrer do curso. |
| 07 | 152 | Prazer e encantamento | Aprendizagem para ser aprendizagem real e duradoura pressupõe prazer e, assim, leva ao encantamento. “Aquilo que a memória amou, fica eterno”. R. Alves. |
| 07 | 153 | Liberdade e responsabilidade | É um trabalho que temos a liberdade de escolher como e quando fazer e que nos chama a responsabilidade pelo compromisso de nos envolver com a aprendizagem. |
| 07 | 154 | Liberdade | O Portfólio dá liberdade para o aluno desenvolver um bom trabalho, mostrando o que aprendeu verdadeiramente. |
| 08 | 173 | Aprofundamento | O Portfólio, fundamentado também em pesquisas, me permite maiores condições de adquirir uma aprendizagem sólida. |
| 08 | 177 | Construção do conhecimento | Tenho liberdade de selecionar o material que foi mais significativo |
| 08 | 178 | Descobrimento | Através do Portfólio descobrimos horizontes fantásticos e sem ele não seria possível. |
| Nº. total de sujeitos: 47 – 27,81% | | | |

| 3- Apontam o Portfólio como facilitador do processo de aprendizagem | | | |
|---|-------------|----------|--|
| Curso | Nº. sujeito | Palavras | Justificativa |
| 01 | 004 | Síntese | Entendo que o portfólio seria um resumo, uma |

| | | | |
|----|-----|----------------------------|--|
| | | | apresentação, auxilia na compreensão do conteúdo. |
| 02 | 028 | Liberdade | Liberdade para expressar |
| 02 | 038 | Pesquisa | Para se ter diferentes opiniões de vários autores. Qual o mais cabível? De onde eu falo? Ter base no que estou falando. |
| 03 | 040 | Liberdade | Pelo fato de poder expressar aquilo que realmente é importante para mim ou aquilo que mais me marcou ao longo da minha aprendizagem. Liberdade de interpretação e expressão. |
| 03 | 046 | Liberdade | Porque o portfólio nos dá liberdade, nos deixa bem a vontade para expressarmos nosso aprendizado. |
| 03 | 053 | Reflexão | A construção do portfólio propicia a reflexão sobre os conhecimentos adquiridos e daí amplia a compreensão dos mesmos, através do exercício de dissertar sobre ele. |
| 04 | 058 | Construção | Por ser a condição primordial da nossa aprendizagem. |
| 04 | 061 | Reflexão | Uma grande oportunidade de expressar o conhecimento interiorizado através da escrita. |
| 04 | 063 | Conhecimento | No meu entender o portfólio proporciona um conhecimento de forma significativa. |
| 04 | 064 | Construção | O portfólio nos dá a oportunidade de construir e acompanhar nosso crescimento durante o curso, possibilitando comparar nosso desenvolvimento e crescimento com os anos anteriores. |
| 04 | 066 | Reflexão | Porque a partir de embasamentos teóricos significativos temos a oportunidade de refletir sobre temas que fazem parte de nossa formação. |
| 04 | 068 | Construção | Através do portfólio aprendi a construir e desenvolver o caminho das idéias. |
| 04 | 069 | Crescimento | Ampliação dos meus conhecimentos, busca do novo. |
| 04 | 073 | Crescimento | Pois é um emaranhado de conhecimentos que vamos construindo, pouco a pouco, nos fazendo crescer com nossas descobertas, bem como através da interação com nossos colegas. |
| 04 | 074 | Crescimento e construção | Por meio do Portfólio posso perceber meu crescimento através de construções e aprendizagens. |
| 04 | 075 | Reflexão | Dá-nos a oportunidade de ampliar outros olhares e em cima deles construir e reconstruir novos saberes |
| 04 | 079 | Reflexão | Pois busca a essência dos pensamentos de cada um. |
| 04 | 080 | Reflexão | Permite-nos rever e avaliar as nossas aprendizagens no decorrer do ano letivo. |
| 04 | 081 | Formação | A formação é essencial para o ser humano, o que o leva a refletir seu papel como sujeito que constrói sua aprendizagem. |
| 05 | 086 | Compartilhar | Ao construirmos nossa aprendizagem, esta deve ser compartilhada para que possamos “aprender a aprender” e “aprender a ensinar”. O Portfólio permite isso. |
| 05 | 091 | Construção de aprendizagem | Porque, quando fazemos o Portfólio, mostramos a construção de nossas aprendizagens, as dificuldades e o que fizemos para superá-las. |
| 05 | 094 | Pesquisa | O mais importante é fazer um apanhado do assunto no qual o aluno desempenhará seu estudo. |
| 05 | 099 | Aptidão | É interessante perceber como é importante uma escolha profissional condizente com nossas aptidões. Essa segurança, essa escolha só se acentua com o passar dos tempos. E o Portfólio permite isso. |
| 06 | 107 | Reflexão | Refletir sobre o que aprendeu ou não dentro do curso. |
| 06 | 110 | Aprendizagem | Pelo fato de construirmos as aprendizagens através |

| | | | |
|----|-----|----------------------|---|
| | | | dele. |
| 06 | 111 | Construção | Através do nosso aprendizado conseguimos construir o que foi plantado em cada um de nós |
| 06 | 112 | Criatividade | Para desenvolver um bom Portfólio, ter criatividade é fundamental. |
| 06 | 119 | Construção | É o que você está aprendendo durante o ano. |
| 06 | 120 | Aprendizagem | O Portfólio por funcionar como um arquivo, é essencial para uma boa aprendizagem. |
| 06 | 121 | Mudança de paradigma | Possibilita uma ampliação e uma nova visão em relação ao mundo e as coisas que acontecem. |
| 06 | 122 | Aprendizagem | Aprendizagem é fundamental para todas as situações e em qualquer momento da vida. A vida é uma aprendizagem continua e o Portfólio proporcionar isso. |
| 06 | 123 | Conhecimento | Através do conhecimento é que se constrói o Portfólio. |
| 06 | 124 | Reflexão | Porque sem a reflexão não temos consciência do que realmente foi compreendido durante o curso. |
| 06 | 125 | Construção | De nada adiantaria o curso se não houvesse construção de aprendizagem. |
| 06 | 126 | Construção | Temos sempre que aprender, tudo está inacabado, integrado e nada deve ser fragmentado. |
| 06 | 127 | Construção | Pois tudo se trata de uma etapa gradual, onde ampliamos ou melhoramos o respectivo “Portfólio”, com acordo com a bagagem de conhecimentos adquiridos no transcorrer do curso. |
| 07 | 131 | Educador | O Portfólio é um educador, pois desde o início é o termo mais utilizado para justificar o propósito do curso: a formação de educadores cidadãos e conscientes. |
| 07 | 132 | Construção | O Portfólio é antes de tudo é o registro do que construímos durante o ano. É uma forma de mostrarmos nossa transformação e aprendizagem. Traz tudo aquilo que nos foi acrescentado, o que éramos e o que hoje somos. |
| 07 | 134 | Mudança | Portfólio exige mudanças. Começamo-lo de uma maneira e terminamos de outra. De forma positiva vemos que ao construí-lo ocorrem grandes mudanças em nossas vidas. |
| 07 | 135 | Conhecimento | Através do Portfólio temos uma visão mais ampla da educação. |
| 07 | 136 | Aprendizagem | Faço essa afirmativa por considerar que ao fazer uso do Portfólio estou buscando e visando um aprendizado mais amplo e diferenciado. |
| 07 | 137 | Aprofundamento | Se você é avaliado por Portfólio, você precisa buscar conhecimento e aprofundar para ter embasamento teórico. |
| 07 | 139 | Construção | É através da construção do Portfólio que se tece passo a passo a aprendizagem. |
| 07 | 140 | Pesquisa | Através da pesquisa podemos nos orientar com professores e promover a aprendizagem em um determinado assunto. |
| 07 | 142 | Construção | O trabalho de construção de aprendizagem é sem dúvida o mais importante na trajetória acadêmica de um indivíduo. Só se entende e aplica um conhecimento se este for construído debatido e compreendido. E o Portfólio permite isso. |
| 07 | 144 | Construção | O Portfólio nada mais é do que um trabalho de construção soma, aprendizagem, criação e evolução. Embora apresente falha (dificuldades em provar a |

| | | | |
|----|-----|----------------------------|--|
| | | | autenticidade e a subjetividade) o Portfólio é uma ferramenta que nos permite “crescer”. |
| 07 | 145 | Pesquisa | Considero que a partir da pesquisa alcançamos o saber, a criatividade e o sentimento de coletividade. E o Portfólio nos permite adquirir conhecimentos através da pesquisa realizada com grande dedicação e responsabilidade. |
| 07 | 146 | Arquivo | Considero o Portfólio uma reunião de trabalhos e projetos. |
| 07 | 147 | Reflexão | Ela representa o produto final obtido de todo estudo e pesquisa, ou seja do conhecimento que ganhei. |
| 07 | 149 | Reflexão | O Portfólio é um meio de refletir sobre o processo de aprendizagem e com isso, é claro, perceber o que foi significativo nesse caminho. |
| 07 | 151 | Construção | A construção de uma aprendizagem significativa. |
| 07 | 155 | Descobertas | O Portfólio contém todas as minhas “descobertas” durante o ano, em todas as unidades temáticas. |
| 07 | 156 | Buscar | O Portfólio é um tipo de trabalho em que o aluno busca informações, coisas novas e constrói o seu próprio conhecimento. |
| 07 | 157 | Construção da aprendizagem | O conhecimento adquirido por meio do Portfólio é apresentado por etapas numa construção aperfeiçoada durante todo o ano letivo. |
| 08 | 158 | Conhecimento | Porque o Portfólio faz com que o aluno busque várias formas de aprendizagem resultando em conhecimentos diversificados. |
| 08 | 159 | Conhecimento | Por meio de conhecimentos profundos conseguimos alcançar nossos objetivos. |
| 08 | 160 | Pesquisa | Ela permite um amadurecimento da aprendizagem concreta. E como futuros professores, torna-se fundamental sermos pesquisadores. |
| 08 | 161 | Construção | A “construção” resume todo o processo de aprendizagem que o Portfólio proporciona. É como se nós pudéssemos tirar de um projeto de uma casa, a construção dela. Sendo o conteúdo estudado (o projeto) e o Portfólio, (a casa). |
| 08 | 162 | Conhecimento | O Portfólio nos leva a pesquisar, refletir, buscar. E isso é construir conhecimento. |
| 08 | 163 | Aprendizagem | A cada dia enriquecemos um pouquinho o nosso aprendizado na construção de um Portfólio. |
| 08 | 164 | Construção da aprendizagem | Porque ao longo de um Portfólio você constrói a sua própria aprendizagem, seu próprio conhecimento, aula após aula. |
| 08 | 165 | Aprendizado | O aprendizado deve ser o resultado da construção do conhecimento que se busca na realização do Portfólio |
| 08 | 167 | Conhecimento | Além de você crescer adquirindo conhecimento o Portfólio registra todos esses conhecimentos no decorrer do curso. |
| 08 | 168 | Reflexão | Para construir um Portfólio é necessário refletir constantemente sobre nossas aprendizagens. |
| 08 | 169 | Aprendizagem | O Portfólio é um aprofundamento dos estudos realizados em sala de aula. E assim adquirimos mais maturidade acadêmica. |
| 08 | 170 | Oportunidade | Através do <i>Portfólio</i> o aluno tem oportunidade de ter mais contato com os professores e desta forma complementar suas reflexões. |
| 08 | 171 | Flexível | Porque permite criar, refletir e expor a forma como eu aprendi um conteúdo. |
| 08 | 172 | Construção | É muito importante ter a liberdade de se construir o |

| | | | |
|------------------------------------|-----|-----------------------|---|
| | | | seu próprio aprendizado. |
| 08 | 174 | Análise | Através dela, pesquisamos e acrescentamos fatos importantes. |
| 08 | 175 | Interdisciplinaridade | É muito importante e presente no Portfólio, pois ele formado por todas as unidades temáticas do curso. |
| 08 | 176 | Desafio | O refletir demanda múltiplos questionamentos. O fazer e o refazer é o que faz de mim um ser cada vez mais pensante e isso é um bom desafio. |
| Nº. total de sujeitos: 71 – 42,01% | | | |

| 4- Apontam como aspectos dificultadores da construção do Portfólio | | | |
|--|-------------|-----------------|---|
| Curso | Nº. sujeito | Palavras | Justificativa |
| 01 | 001 | Sacrifício | Até hoje não sei muito bem como fazer o portfólio e ele é muito trabalhoso, por isso tenho que sacrificar-me omitindo outras atividades para fazê-lo. |
| 01 | 002 | Reflexão | É muito difícil para mim refletir, por isso não gosto do portfólio. |
| 01 | 003 | Inovação | É uma inovação que para mim não estamos preparados para utilizar. Não temos uma norma específica para avaliar e como avaliar ou ser avaliado. |
| 01 | 005 | Difícil | Acho que o portfólio se torna muito difícil de ser construído quando seus critérios e modos de construção são diferentes ano após ano. |
| 01 | 013 | Complicado | Até hoje nenhum professor soube explicar corretamente o que querem, o que vem a ser e o que deve ser exigido de um portfólio. |
| 01 | 016 | Individual | Apesar do trabalho em grupo render mais frutos, para mim em específico, desenvolveria um trabalho bem melhor do que com o grupo. |
| 05 | 090 | Individualidade | A individualidade, porque a montagem de um Portfólio envolve o que a pessoa que monta é. A autenticidade está intimamente ligada a individualidade. |
| 05 | 095 | Individual | O Portfólio é um “processo” onde cada aluno tem a oportunidade de criar, pesquisar, refletir e fazer uma retrospectiva de suas aprendizagens. Mas penso que deve ser feito individualmente. |
| 05 | 100 | Individual | O Portfólio deveria ser individual, pois assim estaria avaliando realmente quem o fez. |
| 06 | 106 | Parcialista | Desde o primeiro ano vejo que alguns grupos obtêm a mesma nota. Particularmente a minha sempre gira em torno de 60 a 70% da nota. É muito subjetivo. |
| 07 | 144 | Construção | O Portfólio nada mais é do que um trabalho de construção, soma, aprendizagem, criação e evolução. Embora apresente falha (dificuldades em provar a autenticidade e a subjetividade) o Portfólio é uma ferramenta que nos permite “crescer”. |
| Nº. total de sujeitos: 11 – 6,50% | | | |

| 5- Demonstrem compreensão de que o Portfólio supera uma avaliação classificatória, seletiva e excludente. | | | |
|---|-------------|-----------------|---|
| Curso | Nº. sujeito | Palavras | Justificativa |
| 01 | 015 | Processo | O portfólio é o processo da aprendizagem. Nunca é concluído, é interminável, pois sempre haverá novas coisas a serem acrescentadas. |
| 01 | 017 | Meu aprendizado | Pois mesmo que eu não desenvolva bem minha prova, tenho oportunidade de demonstrar o que aprendi no portfólio. |

| | | | |
|------------------------------------|-----|---------------------------------------|--|
| 01 | 018 | Estudar | Assim, tenho a oportunidade de me auto-avaliar. |
| 01 | 020 | Aprendizagem | Retrata o que foi, o que é, e o que se aprende. |
| 01 | 021 | Análise | Devido ao tempo que se deve dedicar em pensar, refletir e consequentemente escrever, expressa uma análise crítica e reflexiva. |
| 01 | 023 | Aprendizagem | Pois contem de forma clara e significativa as aprendizagens adquiridas e as buscas por meio da pesquisa. |
| 01 | 024 | Aprendizagem e avaliar cotidianamente | Considero aprendizagem e avaliar cotidianamente, o mais importante, pois com o portfólio “aprendo” com meus erros e busco sempre ir além. Sou a favor. |
| 02 | 037 | Aprendizagem significativa | Através do portfólio podemos aprender e construir o que é importante para nós e o conteúdo não fica fragmentado como nas provas quantitativas. |
| 03 | 042 | Construção | O portfólio, em minha opinião, é um processo, uma construção significativa da aprendizagem, maior e mais abrangente que uma prova tradicional. |
| 03 | 043 | Reflexão | Tenho oportunidade de refletir sobre os temas estudados, o que me permite uma auto-avaliação, o que para mim é de vital importância. |
| 03 | 044 | Reflexão | O aprendizado em forma de “decoreba” de nada vale. O significativo no aprendizado é a reflexão acerca do que se adquiriu de válido ou não ao longo da série ou curso. |
| 03 | 049 | Avaliação | Com o uso da aplicação do portfólio no curso, a avaliação nos deixou mais tranquilos, em substituição as provas tradicionais. |
| 03 | 056 | Construção | Penso que a construção da aprendizagem, auto-crítica, educação e interdisciplinaridade constitui a formação de educadores dos tempos atuais. |
| 05 | 105 | Chance | Pois é com ele que podemos nos fazer “ouvir” por todos os nossos professores de uma só vez, demonstrando nossos aprendizados, anseios e nossos protestos. |
| 06 | 116 | Socialização | Pois, abrange conhecimento, integração, crescimento, podendo assim mudar conceitos e transformar o mundo em um lugar melhor. |
| 07 | 133 | Desenvolvimento | Portfólio é a personificação do desenvolvimento estudantil. A pesquisa, as integrações dos conteúdos que se faz em cada parte do Portfólio, provocam um desenvolvimento que nenhum outro sistema de avaliação faz. |
| 07 | 138 | Aprendizado | A construção do Portfólio é feita de forma muito significativa, já que é o momento em que você expõe suas idéias, criatividade para que o resultado final seja o crescimento de um profissional e pessoa melhor. Portfólio é integração, reflexão. |
| 07 | 141 | Novo | Portfólio foge aos padrões convencionais de avaliação por prova escrita ou provão. Possibilidades amplas de cada aluno escolher o que quer mostrar e sobre o que quer ser avaliado. |
| 07 | 150 | Emancipatória | Considero o Portfólio uma avaliação emancipatória, pois ela é realizada sem o temor das provas classificatórias. Reflete o crescimento do aluno, a busca pelo conhecimento, além de ser “a cara” do sujeito, de refletir suas impressões. |
| Nº. total de sujeitos: 19 – 11,24% | | | |

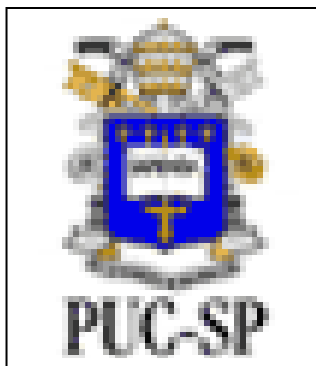
| 6- Demonstram que construir um Portfólio, obtém-se um resultado satisfatório, mas é preciso tempo e dedicação. | | | |
|--|-------------|---------------------|---|
| Curso | Nº. sujeito | Palavras | Justificativa |
| 01 | 009 | Dedicação | Para fazer o portfólio é preciso muito tempo e dedicação para se obter um bom produto final. |
| 01 | 010 | Dedicação | Pois para se concretizar qualquer que seja o trabalho esta característica é fundamental para se obter um resultado satisfatório. |
| 01 | 011 | Reflexão | Exige muita dedicação e vontade para desenvolvê-lo. |
| 01 | 012 | Aprendizado | Pois é um material onde se executado devidamente se aprende ao construir. |
| 02 | 032 | Estudo | Uma vez que para a concretização desse trabalho é necessário buscar outras fontes de estudo, analisar e refletir os inúmeros temas que são propostos nesse trabalho. É preciso dedicação e tempo para sua realização. |
| 03 | 045 | Organização | É necessário bastante organização quando se trabalha com temáticas diferenciadas. |
| 03 | 047 | Disciplina | Creio que a disciplina é a base de todo conhecimento e acopla as demais (conflito, criatividade, pesquisa e confiança) ¹ . Com ela eu pesquiso, minha pesquisa nasce de um conflito e assim segue adiante. |
| 03 | 052 | Estudo | Para realizar um portfólio eu estudo muito, pois tenho dificuldades para escrever, e isso é bom. |
| 05 | 082 | Experiências | O Portfólio é uma experiência nova que vem dando certo, mas ainda está um pouco confuso. |
| 05 | 096 | Dedicação | Para que seja realizado um bom trabalho é necessário muita dedicação, pessoal e do grupo. |
| 05 | 102 | Integrado | Desde que você tenha uma orientação correta e saiba o que fazer, o Portfólio faz com que a integração dos conteúdos seja mais compreensível. |
| 06 | 109 | Conhecimento | O Portfólio se bem trabalhado e orientado de forma correta é uma ótima ferramenta para demonstrar conhecimento. |
| 06 | 128 | Cansaço, construção | É um trabalho cansativo e no mundo atual a falta de tempo e o stress não nos permite desenvolver um Portfólio excelente. |
| 07 | 166 | Construção | O Portfólio é a construção de nossa aprendizagem e considero um desafio a realização desse trabalho. |
| Nº. total de sujeitos: 14 – 8,28% | | | |

¹ Outras 4 palavras citadas pelo aluno.

ANEXO 4

Segundo questionário aplicado aos alunos

.



PUCSP - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSO
DOUTORADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O QUE REVELA O
PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Orientanda: Vânia Maria de Oliveira Vieira
Orientadora: Clarilza Prado de Souza

Prezado(a) aluno(a)

Estamos convidando você a analisar sua experiência com o uso do *Portfólio*, nesse curso.

Com a sua colaboração reuniremos informações que nos permitirão compreender como está sendo visto o uso deste instrumento em Cursos de Licenciaturas.

Gratos por sua colaboração.

Vânia Maria de Oliveira Vieira

Curso: () _____

Número do Sujeito:

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

Instruções:

- Leia com atenção todas as questões antes de respondê-las;
- Assinale as alternativas que julgar corretas;
- Uma questão pode ter várias respostas;
- Não deixe nenhuma questão sem resposta.

01. A partir de sua experiência, explique o que é *Portfólio*:

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

02. Sua experiência com o *Portfólio* nesse curso foi:

- A. () bem aceita e adequadamente estimulada;
B. () provocadora de aprendizagem;
C. () geradora de resistência e insegurança;
D. () uma experiência imposta.

03. Indique se concorda ou não com cada um dos itens abaixo quando atribuídos ao uso de *Portfólio*.

- A. Promove a construção coletiva
() Concordo () Discordo
B. Produz parceria entre professor e aluno
() Concordo () Discordo
C. Favorece a auto-avaliação.
() Concordo () Discordo
D. Desenvolve a autonomia
() Concordo () Discordo
E. Provoca a reflexão
() Concordo () Discordo
F. Conduz a criatividade
() Concordo () Discordo

04. Para você o *Portfólio* é:

- A. () um saber a ser incorporado por futuros educadores;
- B. () um aprendizado que permite o desenvolvimento de novos modos de vivenciar o ensino-aprendizagem;
- C. () articula teoria e prática numa perspectiva emancipatória.
- D. () supera a avaliação classificatória, seletiva e excludente.

05. Sobre o uso do *Portfólio* você foi:

- A. () esclarecido durante o curso;
- B. () parcialmente esclarecido;
- C. () não fui esclarecido em nenhum momento do curso.

06. Quanto às orientações oferecidas pelo curso, na construção do *Portfólio* posso afirmar:

- A. () aproveito bem as oportunidades que me são oferecidas;
- B. () construo meu *Portfólio* sem ajuda, não tenho tempo de ir as orientações;
- C. () minhas idéias não coincidem com as propostas das orientações recebidas.

07. Aspectos que facilitam a construção do *Portfólio*:

- A. () constante reflexão sobre o trabalho;
- B. () troca de experiência entre os colegas;
- C. () liberdade de poder escrever por meio de diferentes linguagens e expressões;
- D. () mediação dos professores orientadores;
- E. () vivência de uma avaliação processual e formativa.

08. Aspectos que dificultam a construção do *Portfólio*:

- A. () tempo insuficiente para construí-lo;
- B. () desconhecimento do que seja *Portfólio*;
- C. () atividade trabalhosa;
- D. () avaliação muito subjetiva.

09. Contribuições para formação do educador, com o uso do *Portfólio*:

- A. () visão inovada e ampliada da avaliação;
- B. () vivência de um processo de avaliação formativa;
- C. () prática da auto-avaliação;
- D. () desenvolvimento da capacidade de leitura e pesquisa;
- E. () reflexão sobre temas apresentados durante o curso;
- F. () compreensão de uma avaliação menos punitiva;
- G. () uma avaliação que não avalia
- H. () outro. Qual _____

10. Riscos percebidos com o uso do *Portfólio*:

- A. () não substitui a precisão de uma prova tradicional;
- B. () é apenas um “modismo passageiro” na educação;
- C. () instrumento avaliativo subjetivo; fazemos o *Portfólio* pensando em quem vai avaliá-lo;
- D. () considera apenas os aspectos qualitativos de uma avaliação;
- E. () exige muita pesquisa e leitura para sua construção;
- F. () perca de tempo refletindo sobre os temas apresentados durante o curso;
- G. () não contém evidências confiáveis do desempenho, para considerá-lo um instrumento de avaliação válido;
- H. () para mim não houve questões negativas.

11. Se um conhecido seu, estudante de outra instituição, que não conhece o *Portfólio*, lhe perguntar o que você acha desse instrumento de avaliação, o que responderia para ele?

12. Caso você queira apontar mais alguma consideração sobre o *Portfólio*, aproveite o espaço abaixo.

ANEXO 5

Relatório Alceste da Questão: “A partir de sua experiência, explique o que é *Portfolio*”.

PROGRAMA ALCESTE

Corpus textuel referente às respostas da questão 11 - Se um conhecido seu, estudante de outra instituição, que não conhece o Portfólio, lhe perguntar o que você acha desse instrumento de avaliação, o que responderia para ele?

Cl: intersection des classes

Nom du dossier traité C:\Arquivos de programas\ADT-Image\Arquivos t
xt\&&_0\ .
Suffixe de l'analyse :121
Date de l'analyse :16/ 1/**
Intersection des classes RCDH1 et RCDH2

Nombre minimum d'uce par classe : 11

DONN.1 Nombre de mots par uc : 10
Nombre d'uc : 219

DONN.2 Nombre de mots par uc : 12
Nombre d'uc : 213

165 u.c.e classées sur 214 soit 77.10 %

Nombre d'u.c.e. distribuées: 207

Tableau croisant les deux partitions :

| RCDH1 * RCDH2 | | | | | |
|---------------|--|----|----|----|----|
| classe * | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| poids * | | 82 | 20 | 64 | 41 |
| 1 90 * | | 73 | 1 | 6 | 10 |
| 2 29 * | | 1 | 18 | 6 | 4 |
| 3 52 * | | 3 | 0 | 48 | 1 |
| 4 36 * | | 5 | 1 | 4 | 26 |

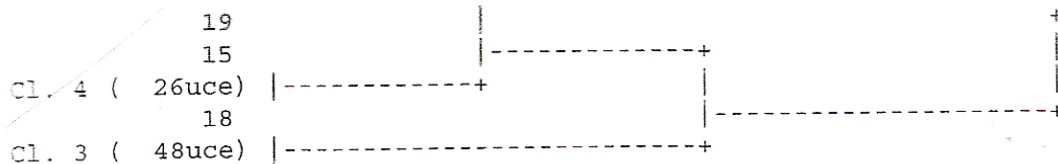
Tableau des chi2 (signés) :

| RCDH1 * RCDH2 | | | | | |
|---------------|--|-----|-----|-----|-----|
| classe * | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| poids * | | 82 | 20 | 64 | 41 |
| 1 90 * | | 114 | -13 | -43 | -7 |
| 2 29 * | | -18 | 106 | -1 | 0 |
| 3 52 * | | -33 | -7 | 122 | -13 |
| 4 36 * | | -12 | -2 | -8 | 75 |

Classification Descendante Hiérarchique...

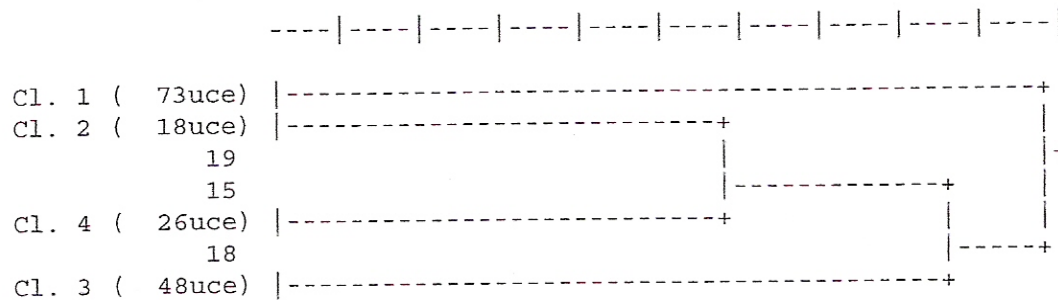
Dendrogramme des classes stables (à partir de B3_rcdh1) :

-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
Cl. 1 (73uce) |-----+
Cl. 2 (10uce) |-----+



Classification Descendante Hiérarchique...

Dendrogramme des classes stables (à partir de B3_rcdh2) :



C2: profil des classes

Chi2 minimum pour la sélection d'un mot : 2.00

Nombre de mots (formes réduites) : 205

Nombre de mots analysés : 192

Nombre de mots "hors-corpus" : 183

Nombre de classes : 4

165 u.c.e. classées soit 77.102810%

Nombre de "1" analysés : 1846

Nombre de "1" suppl. ("r") : 573

Distribution des u.c.e. par classe...

1eme classe : 73. u.c.e. 786. "1" analysés ; 265. "1" suppl..

2eme classe : 18. u.c.e. 234. "1" analysés ; 57. "1" suppl..

3eme classe : 48. u.c.e. 541. "1" analysés ; 157. "1" suppl..

4eme classe : 26. u.c.e. 285. "1" analysés ; 94. "1" suppl..

Classe n° 1 => Contexte A

Nombre d'u.c.e. : 73. soit : 44.24 %

Nombre de "uns" (a+r) : 1051. soit : 43.45 %

Nombre de mots analysés par uce : 10.77

| num | effectifs | pourc. | chi2 | identification |
|-----|-----------|--------|--------|------------------|
| 8 | 11. | 13. | 84.62 | 9.32 N onde+ |
| 13 | 7. | 7. | 100.00 | 9.21 V exig+er |
| 14 | 28. | 33. | 84.85 | 27.57 V form+er |
| 29 | 4. | 5. | 80.00 | 2.67 alem |
| 41 | 7. | 7. | 100.00 | 9.21 atraves |
| 48 | 12. | 13. | 92.31 | 13.22 avaliar |
| 63 | 7. | 7. | 100.00 | 9.21 construir |
| 65 | 2 | 3 | 100.00 | 3.85 crescimento |

| | | | | | |
|-------|-----|------|--------|---------|---------------|
| 69 | 3. | 3. | 100.00 | 3.85 | das |
| 75 | 8. | 8. | 100.00 | 10.60 | desenvolve+ |
| 79 | 7. | 7. | 100.00 | 9.21 | diferente+ |
| 94 | 10. | 11. | 90.91 | 10.40 | experiencia+ |
| 103 | 9. | 12. | 75.00 | 4.96 | inovador+ |
| 108 | 6. | 6. | 100.00 | 7.85 | leitura+ |
| 111 | 12. | 12. | 100.00 | 16.31 | maneira+ |
| 113 | 9. | 13. | 69.23 | 3.57 | melhor+ |
| 121 | 5. | 5. | 100.00 | 6.50 | mostrar |
| 122 | 10. | 10. | 100.00 | 13.42 | muita+ |
| 129 | 6. | 8. | 75.00 | 3.22 | nosso+ |
| 130 | 4. | 5. | 80.00 | 2.67 | nova |
| 133 | 6. | 7. | 85.71 | 5.10 | oportunidade+ |
| 138 | 9. | 13. | 69.23 | 3.57 | permite |
| 140 | 18. | 21. | 85.71 | 16.78 | pesquisa+ |
| 143 | 5. | 5. | 100.00 | 6.50 | podemos |
| 147 | 4. | 5. | 80.00 | 2.67 | porque |
| 156 | 4. | 4. | 100.00 | 5.17 | proposta+ |
| 157 | 6. | 7. | 85.71 | 5.10 | prova+ |
| 162 | 7. | 9. | 77.78 | 4.34 | reflexao |
| 167 | 6. | 8. | 75.00 | 3.22 | responderia |
| 175 | 6. | 8. | 75.00 | 3.22 | seu+ |
| 184 | 8. | 12. | 66.67 | 2.64 | tradicion+ |
| 187 | 46. | 58. | 79.31 | 44.59 | uma |
| 191 | 4. | 4. | 100.00 | 5.17 | visao |
| 194 * | 62. | 129. | 48.06 | 3.50 * | e |
| 198 * | 10. | 16. | 62.50 | 2.39 * | 7 nos |
| 204 * | 32. | 49. | 65.31 | 12.54 * | M E |
| 209 * | 15. | 22. | 68.18 | 5.90 * | *cur_04 |

Nombre de mots sélectionnés : 37

Classe n° 2 => Contexte B

Nombre d'u.c.e. : 18. soit : 10.91 %
Nombre de "uns" (a+r) : 291. soit : 12.03 %
Nombre de mots analysés par uce : 13.00

| num | effectifs | pourc. | chi2 | identification |
|-----|-----------|--------|--------|-------------------|
| 2 | 4. | 6. | 66.67 | 19.92 A grand+ |
| 6 | 2. | 7. | 28.57 | 2.35 N foi |
| 10 | 9. | 21. | 42.86 | 25.27 N pois |
| 16 | 6. | 32. | 18.75 | 2.51 V par+er |
| 19 | 4. | 18. | 22.22 | 2.66 V su+er |
| 23 | 7. | 7. | 100.00 | 59.70 Y individu< |
| 25 | 2. | 4. | 50.00 | 6.45 acaba |
| 36 | 3. | 13. | 23.08 | 2.15 aprendizagem |
| 54 | 4. | 4. | 100.00 | 33.48 cada |
| 59 | 7. | 32. | 21.88 | 4.91 com |
| 62 | 4. | 19. | 21.05 | 2.27 construcao |
| 77 | 9. | 10. | 90.00 | 68.51 deveria |
| 84 | 6. | 22. | 27.27 | 6.99 em |
| 100 | 6. | 8. | 75.00 | 35.53 grupo+ |
| 101 | 5. | 10. | 50.00 | 16.74 ideia+ |
| 106 | 2. | 6. | 33.33 | 3.22 isso |
| 107 | 3. | 7. | 42.86 | 7.68 ja |
| 110 | 2. | 7. | 28.57 | 2.35 liberdade |
| 118 | 2. | 5. | 40.00 | 4.49 minha+ |
| 125 | 6. | 34. | 17.65 | 2.00 nao |

| | | | | | |
|-------|----|-----|-------|---------|-----------|
| 126 | 2. | 4. | 50.00 | 6.45 | nem |
| 160 | 3. | 7. | 42.86 | 7.68 | realmente |
| 168 | 4. | 14. | 28.57 | 4.91 | seja |
| 170 | 3. | 4. | 75.00 | 17.33 | sempre |
| 171 | 3. | 7. | 42.86 | 7.68 | sendo |
| 172 | 6. | 27. | 22.22 | 4.25 | ser |
| 173 | 3. | 4. | 75.00 | 17.33 | seria |
| 180 | 4. | 8. | 50.00 | 13.22 | ter+ |
| 183 | 5. | 23. | 21.74 | 3.23 | trabalho+ |
| 192 | 4. | 14. | 28.57 | 4.91 | voce |
| 202 * | 3. | 9. | 33.33 | 4.93 * | 9 eu+ |
| 210 * | 9. | 24. | 37.50 | 20.43 * | *cur_05 |
| 314 * | 2. | 3. | 66.67 | 9.77 * | *suj_102 |

Nombre de mots sélectionnés : 33

 Classe n° 3 => Contexte C

Nombre d'u.c.e. : 48. soit : 29.09 %
 Nombre de "uns" (a+r) : 698. soit : 28.85 %
 Nombre de mots analysés par uce : 11.27

| num | effectifs | pourc. | chi2 | identification |
|-------|-----------|--------|--------|--------------------------|
| 3 | 3. | 3. | 100.00 | 7.45 A interessant+ |
| 7 | 10. | 22. | 45.45 | 3.30 N mas |
| 24 | 3. | 4. | 75.00 | 4.19 Y responsa< |
| 26 | 5. | 10. | 50.00 | 2.26 acho |
| 42 | 4. | 6. | 66.67 | 4.26 aula+ |
| 46 | 3. | 3. | 100.00 | 7.45 avaliadores |
| 47 | 3. | 5. | 60.00 | 2.39 avaliado+ |
| 51 | 8. | 14. | 57.14 | 5.84 bem |
| 53 | 15. | 19. | 78.95 | 25.87 bom |
| 56 | 2. | 3. | 66.67 | 2.09 claro+ |
| 73 | 2. | 3. | 66.67 | 2.09 dentro |
| 74 | 6. | 6. | 100.00 | 15.18 desde |
| 76 | 5. | 6. | 83.33 | 8.88 desenvolvimento |
| 80 | 8. | 13. | 61.54 | 7.20 diria |
| 86 | 4. | 5. | 80.00 | 6.48 ensino_aprendizagem |
| 88 | 8. | 10. | 80.00 | 13.37 ess+ |
| 95 | 2. | 3. | 66.67 | 2.09 faz |
| 96 | 3. | 3. | 100.00 | 7.45 fazer |
| 97 | 4. | 5. | 80.00 | 6.48 feito |
| 98 | 4. | 4. | 100.00 | 9.99 formacao |
| 105 | 21. | 45. | 46.67 | 9.27 instrumento |
| 112 | 6. | 8. | 75.00 | 8.59 meio+ |
| 123 | 12. | 23. | 52.17 | 6.90 muito+ |
| 134 | 7. | 7. | 100.00 | 17.82 orientado |
| 135 | 6. | 9. | 66.67 | 6.52 orientador+ |
| 145 | 5. | 7. | 71.43 | 6.35 por |
| 146 | 5. | 7. | 71.43 | 6.35 porem |
| 155 | 4. | 4. | 100.00 | 9.99 profission+ |
| 159 | 6. | 8. | 75.00 | 8.59 quando |
| 161 | 4. | 7. | 57.14 | 2.79 refletir |
| 168 | 9. | 14. | 64.29 | 9.19 seja |
| 169 | 4. | 5. | 80.00 | 6.48 sem |
| 185 | 4. | 5. | 80.00 | 6.48 tudo |
| 186 | 32. | 80. | 40.00 | 8.96 um |
| 190 | 5. | 7. | 71.43 | 6.35 valido |
| 200 * | 29 | 115 | 33.91 | 4.28 * 8 cru+ |

211 * 10. 20. 50.00 4.82 * *cur_06

Nombre de mots sélectionnés : 37

 Classe n° 4 => Contexte D

Nombre d'u.c.e. : 26. soit : 15.76 %
 Nombre de "uns" (a+r) : 379. soit : 15.67 %
 Nombre de mots analysés par uce : 10.96

| num | effectifs | | pourc. | chi2 | identification |
|-------|-----------|-----|--------|---------|----------------|
| 9 | 8. | 27. | 29.63 | 4.68 | N os |
| 16 | 9. | 32. | 28.13 | 4.57 | V par+er |
| 26 | 5. | 10. | 50.00 | 9.40 | acho |
| 27 | 3. | 5. | 60.00 | 7.60 | acredito |
| 30 | 5. | 5. | 100.00 | 27.57 | algum+ |
| 38 | 2. | 5. | 40.00 | 2.28 | aprend+ |
| 40 | 2. | 4. | 50.00 | 3.62 | ate |
| 44 | 3. | 4. | 75.00 | 10.84 | avalia |
| 60 | 5. | 11. | 45.45 | 7.83 | como |
| 67 | 6. | 12. | 50.00 | 11.43 | curso+ |
| 78 | 4. | 5. | 80.00 | 16.03 | dev+ |
| 83 | 13. | 22. | 59.09 | 35.91 | ele |
| 113 | 4. | 13. | 30.77 | 2.40 | melhor+ |
| 116 | 5. | 8. | 62.50 | 13.84 | metodo |
| 124 | 4. | 11. | 36.36 | 3.77 | na |
| 125 | 13. | 34. | 38.24 | 16.30 | nao |
| 126 | 2. | 4. | 50.00 | 3.62 | nem |
| 127 | 8. | 18. | 44.44 | 12.53 | no |
| 128 | 5. | 14. | 35.71 | 4.59 | nossa+ |
| 136 | 2. | 3. | 66.67 | 5.97 | outro+ |
| 144 | 6. | 13. | 46.15 | 9.82 | pode+ |
| 148 | 2. | 4. | 50.00 | 3.62 | portanto |
| 152 | 2. | 4. | 50.00 | 3.62 | preciso |
| 154 | 7. | 14. | 50.00 | 13.51 | professor+ |
| 172 | 9. | 27. | 33.33 | 7.51 | ser |
| 181 | 2. | 4. | 50.00 | 3.62 | todo+ |
| 201 * | 5. | 17. | 29.41 | 2.66 * | 9 as |
| 203 * | 4. | 4. | 100.00 | 21.92 * | 9 sera |
| 210 * | 7. | 24. | 29.17 | 3.80 * | *cur_05 |

Nombre de mots sélectionnés : 29

Nombre de mots marqués : 191 sur 205 soit 93.17%

Liste des valeurs de clé :

0 si chi2 < 2.71
 1 si chi2 < 3.84
 2 si chi2 < 5.02
 3 si chi2 < 6.63
 4 si chi2 < 10.80
 5 si chi2 < 20.00
 6 si chi2 < 30.00
 7 si chi2 < 40.00
 8 si chi2 < 50.00

Tableau croisant classes et clés :

* Classes * 1 2 3 4

ANEXO 6

Relatório Alceste da Questão: “Se um conhecido seu, estudante de outra instituição, que não conhece o *Portfolio*, lhe perguntar o que você acha desse instrumento de avaliação, o que responderia para ele?”

PROGRAMA ALCESTE

Corpus textual referente às respostas da questão 1 - A partir de sua experiência, explique o que é *Portfólio*.

C1: intersection des classes

```

Nom du dossier traité      C:\Arquivos de programas\ADT-Image\&&_
Suffixe de l'analyse.     :121
Date de l'analyse :16/ 1/**
Intersection des classes RCDH1 et RCDH2

```

Nombre minimum d'uce par classe : 11

```

DONN.1 Nombre de mots par uc :      10
      Nombre d'uc                  :      219

```

```

DONN.2 Nombre de mots par uc :      12
      Nombre d'uc                  :      213

```

162 u.c.e classées sur 214 soit 75.70 %

Nombre d'u.c.e. distribuées: 180

Tableau croisant les deux partitions :

RCDH1 * RCDH2

| | | | | | |
|--------|---|---|---|---|----------|
| classe | * | 1 | 2 | 3 | <u>4</u> |
|--------|---|---|---|---|----------|

poids * 43 51 19 67

| | | | | | | |
|---|----|---|----|----|----|----|
| 1 | 40 | * | 36 | 3 | 1 | 0 |
| 2 | 47 | * | 4 | 42 | 1 | 0 |
| 3 | 25 | * | 2 | 6 | 17 | 0 |
| 4 | 68 | * | 1 | 0 | 0 | 67 |

Tableau des chi2 (signés) :

RCDH1 * RCDH2

```
classe * 1 2 3 4
```

poids * 43 51 19 67

| | | | | | | |
|---|----|---|-----|-----|-----|-----|
| 1 | 40 | * | 123 | -10 | -3 | -30 |
| 2 | 47 | * | -8 | 116 | -4 | -37 |
| 3 | 25 | * | -4 | 0 | 101 | -17 |
| 4 | 68 | * | -30 | -43 | -12 | 175 |

Classification Descendante Hiérarchique...

Dendrogramme des classes stables (à partir de B3 rcdh1) :

Cl. 1 (36uce) |-----+
17 |-----+


```

          15
          18
Cl. 3 ( 17uce) |-----+
Cl. 4 ( 67uce) |-----+

```

Classification Descendante Hiérarchique...

Dendrogramme des classes stables (à partir de B3_rcdh2) :

```

          -----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
Cl. 1 ( 36uce) |-----+
          17
Cl. 2 ( 42uce) |-----+
          16
          18
Cl. 3 ( 17uce) |-----+
Cl. 4 ( 67uce) |-----+

```

C2: profil des classes

Chi2 minimum pour la sélection d'un mot : 2.00

Nombre de mots (formes réduites) : 196

Nombre de mots analysés : 183

Nombre de mots "hors-corpus" : 181

Nombre de classes : 4

162 u.c.e. classées soit 75.700940%

Nombre de "1" analysés : 1679

Nombre de "1" suppl. ("r") : 489

Distribution des u.c.e. par classe...

```

1eme classe : 36. u.c.e. 412. "1" analysés ; 90. "1" suppl..
2eme classe : 42. u.c.e. 373. "1" analysés ; 123. "1" suppl..
3eme classe : 17. u.c.e. 207. "1" analysés ; 58. "1" suppl..
4eme classe : 67. u.c.e. 687. "1" analysés ; 218. "1" suppl..

```

Classe n° 1 => Contexte A

Nombre d'u.c.e. : 36. soit : 22.22 %

Nombre de "uns" (a+r) : 502. soit : 23.15 %

Nombre de mots analysés par uce : 11.44

| num | effectifs | pourc. | chi2 | identification |
|-----|-----------|--------|--------|-----------------|
| 6 | 15. | 21. | 71.43 | 33.80 N onde+ |
| 7 | 12. | 17. | 70.59 | 25.71 N os |
| 16 | 7. | 7. | 100.00 | 25.61 V sal+er |
| 17 | 12. | 16. | 75.00 | 28.61 V su+er |
| 18 | 2. | 3. | 66.67 | 3.49 V vid+er |
| 19 | 2. | 3. | 66.67 | 3.49 Y academi< |
| 22 | 3. | 4. | 75.00 | 6.61 Y context< |
| 24 | 2. | 3. | 66.67 | 3.49 adquirida+ |
| 25 | 3. | 5. | 60.00 | 4.26 admirido+ |

| | | | | | |
|-------|-----|-----|--------|---------|--------------|
| 30 | 5. | 13. | 38.46 | 2.16 | ao |
| 31 | 3. | 5. | 60.00 | 4.26 | aprendido+ |
| 37 | 6. | 7. | 85.71 | 17.06 | atividade+ |
| 38 | 6. | 12. | 50.00 | 5.79 | atraves |
| 39 | 8. | 10. | 80.00 | 20.58 | aula+ |
| 53 | 10. | 19. | 52.63 | 11.52 | como |
| 61 | 6. | 13. | 46.15 | 4.68 | conteudo+ |
| 65 | 3. | 4. | 75.00 | 6.61 | critica+ |
| 68 | 6. | 9. | 66.67 | 10.89 | das |
| 70 | 5. | 6. | 83.33 | 13.46 | demonstrar |
| 81 | 2. | 3. | 66.67 | 3.49 | educando |
| 91 | 5. | 13. | 38.46 | 2.16 | experiencia+ |
| 94 | 4. | 6. | 66.67 | 7.12 | foram |
| 99 | 6. | 14. | 42.86 | 3.78 | instrumento |
| 106 | 2. | 3. | 66.67 | 3.49 | materi+ |
| 122 | 6. | 16. | 37.50 | 2.40 | no |
| 123 | 6. | 15. | 40.00 | 3.02 | nossa+ |
| 134 | 5. | 9. | 55.56 | 6.13 | podemos |
| 152 | 7. | 7. | 100.00 | 25.61 | refletir |
| 156 | 3. | 4. | 75.00 | 6.61 | registro+ |
| 164 | 5. | 12. | 41.67 | 2.84 | seu+ |
| 169 | 8. | 13. | 61.54 | 12.64 | tem+ |
| 171 | 3. | 4. | 75.00 | 6.61 | toda+ |
| 173 | 4. | 6. | 66.67 | 7.12 | trabalhado+ |
| 174 | 16. | 33. | 48.48 | 16.54 | trabalho+ |
| 177 | 18. | 61. | 29.51 | 3.01 | um |
| 180 | 2. | 3. | 66.67 | 3.49 | visto+ |
| 181 | 6. | 7. | 85.71 | 17.06 | vivencia+ |
| 183 | 6. | 9. | 66.67 | 10.89 | voce |
| 190 * | 4. | 9. | 44.44 | 2.72 * | 6 ou |
| 197 * | 10. | 20. | 50.00 | 10.19 * | *cur_01 |
| 202 * | 8. | 19. | 42.11 | 4.92 * | *cur_06 |
| 365 * | 2. | 3. | 66.67 | 3.49 * | *suj_165 |

Nombre de mots sélectionnés : 42

Classe n° 2 => Contexte B

Nombre d'u.c.e. : 42. soit : 25.93 %
Nombre de "uns" (a+r) : 496. soit : 22.88 %
Nombre de mots analysés par uce : 8.88

| num | effectifs | pourc. | chi2 | identification |
|-----|-----------|--------|--------|--------------------------|
| 13 | 11. | 28. | 39.29 | 3.15 V form+er |
| 21 | 2. | 3. | 66.67 | 2.64 Y const+ant |
| 33 | 22. | 33. | 66.67 | 35.82 aprendizagem |
| 41 | 15. | 28. | 53.57 | 13.47 avaliacao |
| 46 | 4. | 5. | 80.00 | 7.86 busca |
| 58 | 28. | 46. | 60.87 | 40.85 construcao |
| 63 | 3. | 4. | 75.00 | 5.14 criativa |
| 67 | 10. | 22. | 45.45 | 5.06 da |
| 80 | 19. | 46. | 41.30 | 7.91 do |
| 84 | 4. | 6. | 66.67 | 5.39 ensino_aprendizagem |
| 98 | 4. | 4. | 100.00 | 11.72 inovador+ |
| 117 | 5. | 6. | 83.33 | 10.69 muito |
| 125 | 3. | 5. | 60.00 | 3.12 nova+ |
| 132 | 7. | 10. | 70.00 | 10.78 permite |
| 142 | 10. | 13. | 76.92 | 19.14 processo |
| 154 | 4 | 5 | 80.00 | 7.86 |

| | | | | | |
|-------|-----|-----|-------|--------|----------------|
| 158 | 3. | 4. | 75.00 | 5.14 | saber |
| 166 | 4. | 5. | 80.00 | 7.86 | significativo+ |
| 175 | 3. | 5. | 60.00 | 3.12 | tradicion+ |
| 188 * | 2. | 3. | 66.67 | 2.64 * | 4 a-partir-d< |
| 196 * | 9. | 19. | 47.37 | 5.15 * | M O |
| 203 * | 11. | 28. | 39.29 | 3.15 * | *cur_07 |

Nombre de mots sélectionnés : 22

Classe n° 3 => Contexte C

Nombre d'u.c.e. : 17. soit : 10.49 %
Nombre de "uns" (a+r) : 265. soit : 12.22 %
Nombre de mots analysés par uce : 12.18

| num | effectifs | pourc. | chi2 | identification |
|-------|-----------|--------|--------|---------------------|
| 3 | 4. | 15. | 26.67 | 4.60 N dos |
| 20 | 4. | 6. | 66.67 | 20.93 Y autonom< |
| 26 | 4. | 10. | 40.00 | 9.88 alem |
| 34 | 4. | 17. | 23.53 | 3.44 aprendizagens |
| 38 | 3. | 12. | 25.00 | 2.90 atraves |
| 40 | 2. | 4. | 50.00 | 6.81 auto_avaliacao |
| 42 | 2. | 4. | 50.00 | 6.81 avaliar |
| 43 | 2. | 7. | 28.57 | 2.55 avaliativo |
| 50 | 2. | 3. | 66.67 | 10.27 capacidade+ |
| 55 | 2. | 3. | 66.67 | 10.27 conjunto |
| 61 | 4. | 13. | 30.77 | 6.19 conteudo+ |
| 64 | 9. | 15. | 60.00 | 43.13 criatividade |
| 67 | 6. | 22. | 27.27 | 7.63 da |
| 72 | 9. | 11. | 81.82 | 63.92 desenvolve+ |
| 74 | 3. | 5. | 60.00 | 13.46 determinado+ |
| 86 | 3. | 4. | 75.00 | 18.17 escrita |
| 99 | 4. | 14. | 28.57 | 5.33 instrumento |
| 102 | 6. | 9. | 66.67 | 32.01 leitura+ |
| 109 | 3. | 7. | 42.86 | 8.16 mesmo+ |
| 133 | 5. | 19. | 26.32 | 5.74 pesquisa+ |
| 139 | 10. | 47. | 21.28 | 8.20 portfolio |
| 143 | 3. | 11. | 27.27 | 3.54 professor+ |
| 148 | 3. | 3. | 100.00 | 26.07 provoca |
| 153 | 9. | 13. | 69.23 | 51.92 reflexao |
| 177 | 10. | 61. | 16.39 | 3.63 um |
| 184 * | 11. | 65. | 16.92 | 4.78 * a |
| 185 * | 17. | 116. | 14.66 | 7.53 * e |
| 196 * | 4. | 19. | 21.05 | 2.55 * M O |

Nombre de mots sélectionnés : 28

Classe n° 4 => Contexte D

Nombre d'u.c.e. : 67. soit : 41.36 %
Nombre de "uns" (a+r) : 905. soit : 41.74 %
Nombre de mots analysés par uce : 10.25

| num | effectifs | pourc. | chi2 | identification |
|-----|-----------|--------|--------|----------------|
| 4 | 8. | 10. | 80.00 | 6.56 N foi |
| 5 | 11. | 11. | 100.00 | 16.73 N mas |
| 8 | 10. | 13. | 76.92 | 7.37 N pois |

| | | | | | |
|-------|-----|-----|--------|--------|-------------|
| 9 | 4. | 5. | 80.00 | 3.18 | N tempo |
| 12 | 4. | 5. | 80.00 | 3.18 | V exig+er |
| 15 | 19. | 26. | 73.08 | 12.85 | V par+er |
| 29 | 7. | 9. | 77.78 | 5.21 | ano+ |
| 45 | 6. | 6. | 100.00 | 8.83 | bem |
| 48 | 5. | 6. | 83.33 | 4.53 | cada |
| 52 | 13. | 19. | 68.42 | 6.50 | com |
| 56 | 5. | 5. | 100.00 | 7.32 | consequ+ |
| 76 | 10. | 12. | 83.33 | 9.42 | diferente+ |
| 79 | 3. | 3. | 100.00 | 4.33 | dizer |
| 90 | 5. | 5. | 100.00 | 7.32 | est+ |
| 100 | 4. | 5. | 80.00 | 3.18 | isso |
| 110 | 6. | 7. | 85.71 | 5.94 | metodo |
| 111 | 7. | 7. | 100.00 | 10.37 | mim |
| 112 | 7. | 7. | 100.00 | 10.37 | minha+ |
| 116 | 8. | 8. | 100.00 | 11.93 | muita+ |
| 118 | 7. | 11. | 63.64 | 2.42 | na |
| 119 | 20. | 23. | 86.96 | 22.98 | nao |
| 124 | 5. | 7. | 71.43 | 2.73 | nosso |
| 127 | 4. | 4. | 100.00 | 5.82 | nunca |
| 130 | 5. | 5. | 100.00 | 7.32 | orientador+ |
| 135 | 5. | 6. | 83.33 | 4.53 | pode+ |
| 137 | 13. | 17. | 76.47 | 9.66 | por |
| 138 | 5. | 5. | 100.00 | 7.32 | porem |
| 141 | 6. | 8. | 75.00 | 3.93 | pratica |
| 143 | 8. | 11. | 72.73 | 4.79 | professor+ |
| 145 | 4. | 5. | 80.00 | 3.18 | proporciona |
| 146 | 4. | 4. | 100.00 | 5.82 | proprio+ |
| 147 | 4. | 4. | 100.00 | 5.82 | prova+ |
| 161 | 4. | 5. | 80.00 | 3.18 | sem |
| 163 | 15. | 18. | 83.33 | 14.71 | ser |
| 178 | 27. | 54. | 50.00 | 2.49 | uma |
| 179 | 5. | 6. | 83.33 | 4.53 | vez+ |
| 186 * | 37. | 73. | 50.68 | 4.77 * | o |
| 189 * | 10. | 17. | 58.82 | 2.39 * | 6 mais |
| 191 * | 9. | 13. | 69.23 | 4.53 * | 7 nos |
| 192 * | 10. | 14. | 71.43 | 5.71 * | 7 se |
| 193 * | 39. | 82. | 47.56 | 2.63 * | 8 qu+ |
| 198 * | 7. | 11. | 63.64 | 2.42 * | *cur_02 |
| 201 * | 14. | 24. | 58.33 | 3.35 * | *cur_05 |
| 232 * | 3. | 3. | 100.00 | 4.33 * | *suj_029 |

Nombre de mots sélectionnés : 44

Nombre de mots marqués : 186 sur 196 soit 94.90%

Liste des valeurs de clé :

- 0 si chi2 < 2.71
- 1 si chi2 < 3.84
- 2 si chi2 < 5.02
- 3 si chi2 < 6.63
- 4 si chi2 < 10.80
- 5 si chi2 < 20.00
- 6 si chi2 < 30.00
- 7 si chi2 < 40.00
- 8 si chi2 < 50.00

Tableau croisant classes et clés :

+ Cl-----+ - - - - -

ANEXO 7

Relatório Alceste da Questão: “Caso você queira apontar mais alguma consideração sobre o *Portfolio*, aproveite o espaço abaixo”.

PROGRAMA ALCESTE

Corpus textuel referente às respostas da questão 12 - Caso você queira apontar mais alguma consideração sobre o *Portfólio*, aproveite o espaço abaixo.

Cl: intersection des classes

Nom du dossier traité C:\Arquivos de programas\ADT-Image\Arquivos t
xt\&&_0\
Suffixe de l'analyse :121
Date de l'analyse :16/ 1/**
Intersection des classes RCDH1 et RCDH2

Nombre minimum d'uce par classe : 10

DONN.1 Nombre de mots par uc : 10
Nombre d'uc : 219

DONN.2 Nombre de mots par uc : 12
Nombre d'uc : 213

73 u.c.e classées sur 73 soit 100.00 %

Nombre d'u.c.e. distribuées: 73

Tableau croisant les deux partitions :

| | | | |
|---------------|----|----|--|
| RCDH1 * RCDH2 | | | |
| classe * | 1 | 2 | |
| poids * | 28 | 45 | |
| 1 28 * | 28 | 0 | |
| 2 45 * | 0 | 45 | |

Tableau des chi2 (signés) :

| | | | |
|---------------|-----|-----|--|
| RCDH1 * RCDH2 | | | |
| classe * | 1 | 2 | |
| poids * | 28 | 45 | |
| 1 28 * | 73 | -73 | |
| 2 45 * | -73 | 73 | |

Classification Descendante Hiérarchique...

Dendrogramme des classes stables (à partir de B3_rcdh1) :

```

          ----|----|----|----|----|----|----|----|----|
Cl. 1 ( 28uce) |-----+
              19      +
Cl. 2 ( 45uce) |-----+

```

Classification Descendante Hiérarchique...

Dendrogramme des classes stables (à partir de B3_rcdh2) :

```

      ----|----|----|----|----|----|----|----|----|
Cl. 1 ( 28uce) |-----+
      19
Cl. 2 ( 45uce) |-----+

```

C2: profil des classes

Chi2 minimum pour la sélection d'un mot : 2.00

Nombre de mots (formes réduites) : 63
 Nombre de mots analysés : 52
 Nombre de mots "hors-corpus" : 76
 Nombre de classes : 2

73 u.c.e. classées soit 100.000000%

Nombre de "1" analysés : 429
 Nombre de "1" suppl. ("r") : 178

Distribution des u.c.e. par classe...

1eme classe : 28. u.c.e. 151. "1" analysés ; 58. "1" suppl..
 2eme classe : 45. u.c.e. 278. "1" analysés ; 120. "1" suppl..

Classe n° 1 => Contexte A

Nombre d'u.c.e. : 28. soit : 38.36 %
 Nombre de "uns" (a+r) : 209. soit : 34.43 %
 Nombre de mots analysés par uce : 5.39

| num | effectifs | pourc. | chi2 | identification |
|------|-----------|--------|--------|-------------------|
| 4 | 4. | 6. | 66.67 | 2.22 N pois |
| 6 | 4. | 5. | 80.00 | 3.94 V form+er |
| 10 | 6. | 6. | 100.00 | 10.51 Y individu< |
| 16 | 6. | 10. | 60.00 | 2.30 avaliacao |
| 24 | 3. | 4. | 75.00 | 2.40 da |
| 25 | 5. | 7. | 71.43 | 3.58 deveria |
| 26 | 8. | 8. | 100.00 | 14.44 deve+ |
| 28 | 7. | 7. | 100.00 | 12.44 ele |
| 29 | 9. | 15. | 60.00 | 3.74 em |
| 37 | 6. | 7. | 85.71 | 7.34 muito+ |
| 47 | 14. | 17. | 82.35 | 18.14 ser |
| 51 | 10. | 14. | 71.43 | 8.01 um |
| 59 * | 6. | 10. | 60.00 | 2.30 * 7 se |
| 64 * | 7. | 12. | 58.33 | 2.42 * *cur_01 |
| 68 * | 8. | 11. | 72.73 | 6.47 * *cur_05 |

Nombre de mots sélectionnés : 15

Classe n° 2 => Contexte B

Nombre d'u.c.e. : 45. soit : 61.64 %

Nombre de "uns" (a+r) : 398. soit : 65.57 %
 Nombre de mots analysés par uce : 6.18

| num | effectifs | | pourc. | chi2 | identification |
|------|-----------|-----|--------|--------|----------------|
| 1 | 7. | 7. | 100.00 | 4.82 | N dos |
| 3 | 10. | 12. | 83.33 | 2.86 | N os |
| 7 | 16. | 19. | 84.21 | 5.53 | V par+er |
| 9 | 4. | 4. | 100.00 | 2.63 | Y autonom< |
| 15 | 5. | 5. | 100.00 | 3.34 | ano+ |
| 21 | 10. | 10. | 100.00 | 7.21 | construcao |
| 23 | 4. | 4. | 100.00 | 2.63 | curso |
| 32 | 4. | 4. | 100.00 | 2.63 | ideia+ |
| 40 | 5. | 5. | 100.00 | 3.34 | no |
| 41 | 11. | 11. | 100.00 | 8.06 | orientador+ |
| 42 | 4. | 4. | 100.00 | 2.63 | pelo+ |
| 45 | 27. | 34. | 79.41 | 8.50 | portfolio |
| 46 | 10. | 10. | 100.00 | 7.21 | professor+ |
| 48 | 8. | 8. | 100.00 | 5.59 | tem+ |
| 49 | 6. | 6. | 100.00 | 4.07 | todo+ |
| 55 * | 21. | 26. | 80.77 | 6.25 * | o |
| 58 * | 4. | 4. | 100.00 | 2.63 * | 7 nos |
| 60 * | 24. | 34. | 70.59 | 2.15 * | 8 qu+ |
| 67 * | 8. | 8. | 100.00 | 5.59 * | *cur_04 |

Nombre de mots sélectionnés : 19
 Nombre de mots marqués : 46 sur 63 soit 73.02%

Liste des valeurs de clé :

0 si chi2 < 2.71
 1 si chi2 < 3.84
 2 si chi2 < 5.02
 3 si chi2 < 6.63
 4 si chi2 < 10.80
 5 si chi2 < 20.00
 6 si chi2 < 30.00
 7 si chi2 < 40.00
 8 si chi2 < 50.00

Tableau croisant classes et clés :

| * Classes * | | 1 | 2 |
|-------------|-----------|----|-----|
| Clés | * Poids * | 56 | 107 |
| M * | 16 * | 7 | 9 |
| N * | 34 * | 10 | 24 |
| V * | 28 * | 8 | 20 |
| Y * | 10 * | 6 | 4 |
| 6 * | 16 * | 5 | 11 |
| 7 * | 14 * | 6 | 8 |
| 8 * | 34 * | 10 | 24 |
| 9 * | 11 * | 4 | 7 |

Tableau des chi2 (signés) :

| * Classes * | 1 | 2 |
|-------------|---|---|
|-------------|---|---|

| Clés | * | Poids | * | 56 | 107 |
|------|---|-------|---|----|-----|
| M | * | 16 | * | 0 | 0 |
| N | * | 34 | * | 0 | 0 |
| V | * | 28 | * | 0 | 0 |
| Y | * | 10 | * | 3 | -3 |
| 6 | * | 16 | * | 0 | 0 |
| 7 | * | 14 | * | 0 | 0 |
| 8 | * | 34 | * | 0 | 0 |
| 9 | * | 11 | * | 0 | 0 |

Chi2 du tableau : 5.231226

Nombre de "1" distribués : 163 soit 27 %

C2: Reclassement des uce et uci

Type de reclassement choisi pour les uce :
Classement d'origine

Tableaux des clés (TUCE et TUCI) :

Nombre d'uce enregistrées : 73
Nombre d'uce classées : 73 soit :100.00%

Nombre d'uci enregistrées : 67
Nombre d'uci classées : 17 soit : 25.37%