

Avaliação no ensino médio: o portfólio como proposta

Mírian Barbosa Tavares Raposo

Marilda Lemos da Silva

Resumo

Esse artigo representa a síntese de uma pesquisa monográfica organizada na Universidade de Brasília e teve por objetivo analisar o uso do portfólio como instrumento de reflexão, avaliação e de construção de conhecimento, de maneira que contribua para o desenvolvimento integral do aluno. A pesquisa desenvolveu-se em uma escola de Ensino Médio de Brasília e teve como principal participante uma professora de química que usa o portfólio como ferramenta pedagógica em sua atividade docente. Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, foram utilizados como principais instrumentos de coleta de dados a entrevista e a análise documental. As informações co-construídas por esses meios ofereceram importantes referenciais para o alcance dos objetivos da pesquisa e conduziram a três categorias de análise, consideradas principais contribuições do estudo. São elas: gestão do tempo pedagógico; interdisciplinaridade; e formação do professor.

Palavras-chaves: avaliação; processo ensino-aprendizagem; portfólio; ensino médio.

High School Assessment: portfolio as a proposal

Abstract

This article represents the synthesis of a monographic research organized at University of Brasilia which aimed analyzing the use of portfolio as an instrument for contemplation, assessment and knowledge construction in the way of contributing with the student development as a whole. The research was developed in a high school located in Brasilia and had as a core participant a chemistry teacher who uses

portfolio as a pedagogical tool on her teaching activity. Based on the methodological-theoretical assumptions of qualitative research, interview and document analysis were used as instruments to collect

data. The co-constructed information offered important reference to achieving research's goals and conducted to three categories of analysis, which is considered to be the main contribution of this study. They are described as: pedagogical time management; interdisciplinarity; and teacher training.

Keywords: assessment; teaching-learning process; portfolio; high school.

INTRODUÇÃO

Esse artigo representa a síntese de uma pesquisa desenvolvida no Curso de Especialização em Avaliação da Aprendizagem, oferecido pela Universidade de Brasília em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no período de 2007 a 2008.

A definição do tema surgiu a partir da constatação do consenso teórico quanto à compreensão de que a aprendizagem mais importante é aquela que vai além da simples aquisição de informações. (FREITAS, 1995; HOFFMANN, 1996; MACIEL; RAPOSO, 2008) Também consensual é a ideia de que os procedimentos de avaliação que utilizamos têm sido precários e continuam privilegiando a memorização e os níveis de competência mais básicos em detrimento de níveis mais superiores de raciocínio.

Por diferentes razões, inclusive o número de alunos que temos em nossas salas de aula, continuamos a perceber o predomínio do uso de provas objetivas com itens de múltipla escolha ou de resposta breve que, sabemos, são inadequados como únicos indicadores de qualidade. Desse modo, as informações obtidas pelos professores a respeito da aprendizagem dos alunos geralmente são enganadoras e não expressam a real aprendizagem que estes conseguiram construir.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO

A crescente expansão do Ensino Médio, observada na última década, juntamente com a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, que também completa agora uma década, tem nos obrigado a encarar de frente a questão da avaliação da aprendizagem como uma das dimensões básicas do processo educacional que clama por mudanças.

Em termos legais Raposo e Maciel (2008) dizem que tivemos um grande avanço na forma de se conceber a avaliação da aprendizagem de nossos alunos. Segundo as autoras, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, em seu artigo 24, inciso V, alínea a, afirma que a avaliação deve ser *contínua*

e *cumulativa* em relação ao desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos *qualitativos* sobre os *quantitativos* e dos resultados *ao longo do período* sobre os de *eventuais provas finais*.

Assinalam, então, que em termos legais, temos já há mais de uma década, uma orientação explícita da nossa lei maior da educação, a LDBEM, que expressa uma concepção de avaliação afinada com as modernas teorias que apontam para a natureza sociocultural do desenvolvimento humano. Expressa, ainda, não apenas a necessidade, mas também o *dever* de que sejam praticadas formas de avaliação integradas ao ensino, durante todo o processo ensino-aprendizagem e não apenas em momentos específicos.

Já em seu artigo 9º, inciso VI, a LDBEN assume que a União se incumbirá de assegurar o *processo nacional de avaliação* do rendimento escolar do Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de propriedades e a melhoria da qualidade do ensino. Nessa direção, foi instituído pela Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Trata-se de um exame individual e de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo, ou os que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O exame tem como principal objetivo possibilitar ao estudante uma referência para auto-avaliação, a partir da análise de situações-problemas que exijam a elaboração interdisciplinar dos conhecimentos aprendidos e a utilização de estruturas mentais de compreensão do mundo que vão muito além da simples memorização. Valoriza, portanto, o aprender a pensar e a refletir sobre como fazer, antes que simplesmente o acúmulo de informações.

Sabemos, entretanto, que mudanças em práticas e concepções não são realizadas apenas pela força da lei, especialmente se essas propostas legais não vêm acompanhadas, de forma coerente, de outras políticas públicas necessárias para a implementação de tais mudanças. Dessa forma, concepções e práticas de avaliação que encontramos no interior das nossas escolas, nesta segunda década desde a promulgação da LDBEN e da instituição do ENEM, ainda clamam pela necessidade de mudanças.

Quando examinamos as práticas de avaliação tal como esta tem sido realizada no cotidiano das nossas escolas observamos que têm acontecido mudanças. Entretanto, ainda nos deparamos com o fato de que sua natureza

continua sendo essencialmente classificatória, seletiva e autoritária, privilegiando o resultado antes que o processo de aprendizagem.

Para construir uma descrição das características que delimitam o fenômeno da avaliação na escola, Freitas (1995) organizou uma pesquisa junto ao Laboratório de Observação e Estudos Descritivos, do Departamento de Metodologia do Ensino da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, que teve como objetivo explorar as concepções e práticas de avaliação de professores da cidade de Campinas, SP. No estudo, Freitas (1995) acompanhou os professores de uma escola de Campinas durante um ano letivo completo, utilizando observação direta em sala de aula e entrevistas com professores e alunos. A análise da prática de avaliação dos professores levou o autor a concluir que a avaliação que ocorria na sala de aula era utilizada para classificar, controlar e motivar os alunos.

O estudo mostra que a avaliação, naquele contexto, representava uma forma de controlar os alunos por meio da atribuição de notas. O autor observou que a avaliação era o guia da ação do professor, no sentido de que a prova meramente refletia o conteúdo dado e, por sua vez, os objetivos do professor apenas refletiam o que se avaliava na prova. Nesse sentido, havia pouquíssima utilização da avaliação para diagnosticar os problemas do aluno e atuar corretivamente, redirecionando o processo de ensino. Ao invés disso, o baixo desempenho servia para rotular o aluno e dirigir reprimendas à turma.

Hoffmann (1996), a respeito da avaliação formativa, explicita que a concepção de avaliação encontrada nesse tipo de ação pedagógica do professor encontra explicações, principalmente, no reflexo de sua história de vida como aluno e professor. Em pesquisas com professores de toda a educação básica até o nível superior, a autora percebe que a concepção de avaliação que marca a trajetória dos educadores é a que define essa ação. Por isso tantas provas, notas, conceitos, reprovação, registro, etc.

Segundo a autora, avaliação vista dessa forma baseia-se, fundamentalmente, na autoridade e respeito unilaterais do professor. Impõem-se ao aluno imperativos categóricos que limitam o desenvolvimento de sua autonomia moral e intelectual. Essa prática, para Hoffmann (1996) desconsidera a importância da reciprocidade na ação educativa, organizada pela mútua coordenação dos pontos de vista e das ações.

É difícil descrever o processo de avaliação que hoje está presente na maioria das escolas. É visível que estamos diante de um processo de transição em que diferentes concepções e interpretações de avaliação e comportamentos docentes se entrelaçam, produzindo situações contraditórias e de tensão. Assim, ao mesmo tempo em que muitos dos professores declaram que, de fato, nada mudou, que continuam avaliando do mesmo modo, tendo apenas mudado a forma de registro porque, no final do semestre, transformam a nota em conceito, observamos também que, aos poucos, eles começam a ganhar intimidade com as novas concepções de avaliação e diminuem sua resistência.

Partindo de uma visão sócio-interacionista que defende a bidirecionalidade do desenvolvimento humano e entendendo, conseqüentemente, que a realidade é construída dialeticamente e, portanto, está em permanente mudança, buscamos suporte nos pressupostos teóricos de Hoffmann (1996), Perrenoud (2000) e Vasconcellos (1994) para refletirmos a respeito do tema. Consideramos que tais autores vêm contribuindo para uma discussão a respeito da avaliação formativa e nos munindo de subsídios que podem nos tirar da imobilidade e contribuir para a construção de uma prática de avaliação onde haja espaço para o pensamento criativo, a imaginação e a cidadania responsável.

Hoffmann (1996), por exemplo, defende uma prática de avaliação onde a reciprocidade intelectual possa se desenvolver por meio de um método investigativo sobre as manifestações do educando, a discussão das ideias, a argumentação e contra-argumentação do professor e do aluno, numa reflexão conjunta. Para ela a avaliação deve significar a relação entre dois sujeitos cognoscentes que percebem o mundo por meio de suas próprias individualidades subjetivas, sem a precisão de testar e medir. Nesse sentido, afirma:

Não podemos ceder a vez do diálogo aos números em nome da precisão. Assim como não devemos reduzir o processo amplo da avaliação às suas ferramentas. Essas reduções incrementam o jogo do poder em educação. (HOFFMANN, 1996, 62)

Para a autora, portanto, é necessário que o professor tome consciência sobre a dicotomia criada entre educação e avaliação e, segundo ela, isso só será possível por meio de muita reflexão sobre a prática. Acredita que é a partir da análise de situações vividas pelos professores no seu cotidiano, através da

manifestação e expressão de suas dúvidas e anseios, que poderemos auxiliá-los a reconduzir suas ações e compreendê-las numa outra perspectiva. Reitera:

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação. (HOFFMANN, 1996, 18)

Para Hoffmann (1996) a avaliação vista dessa forma possibilita que professores e alunos estabeleçam uma relação de interação a partir da reflexão conjunta, do questionamento, sobre as hipóteses formuladas pelo educando em sua descoberta do mundo. Isso exige duas premissas básicas: (1) confiança na possibilidade dos educandos construírem suas próprias verdades e (2) valorização de suas manifestações e interesses.

Nessa perspectiva é preciso buscar, de forma constante, compreender as dificuldades do educando e construir junto com ele novas oportunidades de conhecimento. Em outras palavras *é pensar como o aluno pensa e porque ele pensa dessa forma* (1996a, 21). Defende, assim, a avaliação como movimento, ação e reflexão.

Nessa perspectiva, segundo a autora, à medida que o aluno realiza suas tarefas efetiva muitas conquistas: reflete sobre suas hipóteses, discute-as com pais e colegas, justifica suas alternativas diferenciadas. Para Hoffmann (1996) esses momentos ultrapassam um momento próprio da tarefa e, portanto, não se esgotam nelas. As tarefas seguintes incluem e complementam dinamicamente as anteriores.

Na mesma direção, Vasconcellos (1994) alerta para as modificações que são exigidas na organização do trabalho pedagógico do professor para que a avaliação alcance o objetivo formativo. Segundo o autor:

Verificamos que existe o perigo do educador mudar substancialmente a metodologia de trabalho em sala de aula (na direção de um ensino mais significativo e participativo), mas, em função da manutenção do sistema antigo de avaliação, comprometer todas as mudanças com cobranças formais, decorativas, tradicionais. Por outro lado, é praticamente impossível fazer-se uma mudança significativa na avaliação, se a metodologia de trabalho em sala de aula continuar bitolante, decorativa, meramente descritiva. Há, pois, a necessidade de se transformar tanto a metodologia de trabalho em sala de aula, quanto a sistemática de avaliação. (VASCONCELLOS, 1994, 74)

Assim, Vasconcellos (1994) apresenta cinco propostas, ou princípios, de avaliação formativa, sugerindo que cada coletivo escolar busque práticas que possam concretizá-las. São estas: (1) alterar a metodologia de trabalho em sala de aula; (2) diminuir a ênfase na avaliação classificatória; (3) redimensionar o conteúdo da avaliação; (4) alterar a postura diante dos resultados da avaliação e (5) trabalhar a conscientização da comunidade educativa.

Hoffmann (1996) sugere, então, uma ação avaliativa formativa mediadora na qual os alunos tenham oportunidade de expressar suas ideias em situações discursivas que partam de situações desencadeadoras. Ao professor, a autora sugere realização de várias tarefas individuais, menores e sucessivas, que possibilitem a investigação teórica, compreensão das razões para as respostas apresentadas pelos alunos. Nessas tarefas, sugere que o professor faça comentários que auxiliem os alunos a localizar as dificuldades, e lhes ofereça a oportunidade de descobrir melhores soluções. Além disso, sugere que o professor transforme os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimentos.

O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

Nessa perspectiva, o portfólio surge como um excelente instrumento avaliativo, pois estimula a reflexão e trabalha cada aluno em suas particularidades. É um instrumento que envolve alunos, professores e os pais dos alunos. Portanto, apesar de ser um trabalho individual, acaba envolvendo vários indivíduos responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem (Hernández, 2000).

Uma das grandes vantagens do portfólio é focar as múltiplas possibilidades de aprendizagem e facilitar uma interação mais efetiva entre aluno e professor e alunos e seus companheiros da sala de aula. Murphy (1997 *apud* Villas Boas, 2004) considera que os portfólios “oferecem uma das poucas oportunidades escolares em que os alunos podem exercer seu julgamento, iniciativa e autoridade”.

A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994) indica que as diversas possibilidades de avaliação da aprendizagem deve se preocupar que o aluno desenvolva diferentes competências. A esse respeito afirma:

Os novos paradigmas para a educação determinam que os alunos sejam os construtores do seu conhecimento. Neste processo a intuição e a descoberta são elementos fundamentais para a construção do conhecimento. Neste novo modelo educacional o aluno deve ser considerado como um ser total que possui outras inteligências além da lingüística e da lógica-matemática, que devem ser desenvolvidas e o professor deve ser um facilitador do processo de aprendizagem, e não mero transmissor de informações prontas. (GARDNER, 1994, 63)

O portfólio contribui enormemente para a descoberta dos elementos que podem nortear a construção do saber, pois o aluno, por meio da organização dos materiais que irão compor seu portfólio, acaba descobrindo um leque de possibilidades para conhecer um determinado tema, descobrir “sozinho” as respostas para várias indagações e organiza estas descobertas de acordo com o gosto pessoal.

O portfólio pode conter trabalhos escolares, fotografias, recortes, registros escritos, etc. A composição do portfólio irá depender de vários fatores, tais como faixa etária, objetivos específicos, gosto pessoal entre outros.

Sá-Chaves (1998, 140) considera o portfólio como:

Instrumento de estimulação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem, ao mesmo tempo em que, evidenciando para o próprio formando e para o formador os processos de auto-reflexão, permitem que este último aja em tempo útil para o formando, indicando novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de auto direcionamento e de orientação, em síntese, de desenvolvimento.

Villas Boas (2004, 55) afirma que a “avaliação por meio do Portfólio oferece ao aluno, ao professor e aos pais evidências da aprendizagem”. Para que o aluno escolha seus melhores trabalhos, deve reconhecer os objetivos específicos da aprendizagem e os critérios da avaliação, desenvolver as atividades e avaliá-las segundo esses critérios. Porém, avaliar por meio de portfólio não é uma tarefa fácil, pois envolve critérios que vão bem além do fato de corrigir questões prontas e voltadas para o “coletivo”, principalmente no tocante às avaliações de múltipla escolha que testam a esperteza e não o conhecimento.

Na avaliação por portfólio, faz-se necessário analisar o aluno individualmente, o que torna bem trabalhosa a avaliação e principalmente o estabelecimento de critérios que irão nortear este processo. Além de estabelecer as

vantagens de se avaliar por meio do portfólio, por exemplo, é necessário saber aonde se pretende chegar e do que ele pode ser composto.

No Ensino Médio, especificamente, o portfólio poderá partir de uma demanda dos alunos ou ainda de uma dificuldade. O ideal, no trabalho com adolescentes, é que os objetivos do portfólio partam das indagações dos próprios alunos. Estes objetivos podem ser definidos por meio de questionamentos diretos do professor ou ainda de observações do cotidiano escolar (HERNÁNDEZ, 2000).

Trabalhar projetos com adolescentes pode despertar, neste público, interesse e intimidade com o objeto de estudo e estimulá-los a construir suas próprias respostas. Porém, é necessário ter cuidado com este tipo de proposta. É preciso criar critérios, estabelecer datas e metas para que a proposta não se disperse e nem se perca no meio do caminho (BRASIL, 2000)

Para clarear a ideia deste projeto, analisamos dois estudos publicados que tratam do uso do portfólio como instrumento de avaliação, um no nível superior (TORRES, 2007) e outro na educação infantil (LUSARDO, 2007).

O foco da pesquisa de Torres (2007, 5) foi compreender como o uso do portfólio pode gerar exercício pedagógico reflexivo na formação de professores da Língua Inglesa. O objetivo foi:

Descrever e analisar os dilemas inerentes ao processo de implantação do portfólio como instrumento favorecedor de aprendizagem significativa em cursos de Letras de uma Instituição Particular de Ensino Superior no interior do Estado de São Paulo.

Para tanto, a pesquisadora traçou um histórico da Educação Superior no Brasil e organizou uma análise teórica a respeito da prática da avaliação nos ambientes escolares, por perceber que este tema, apesar de tratar de um assunto discutido por muitos estudiosos da educação, ainda não surtiu o efeito esperado. Com isso Torres (2007, 50) afirma que construiu “um embasamento na área da avaliação e, de maneira específica, na utilização do portfólio no Ensino Superior”.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos da pesquisadora, graduandos do curso de Letras, que serão habilitados para lecionar Inglês ou Português. Para iniciar a investigação, a mestranda aplicou aos alunos, no primeiro dia de aula, uma “prova - diagnóstico” na qual constavam exercícios de compreensão oral. Durante o semestre letivo foi implantado o portfólio como instrumento de registro destes

estudos. A pesquisadora utilizou, ainda, questionários “semi-abertos” dos quais participaram oito alunos de um total de 32 alunos da turma.

Nesse estudo, a pesquisadora concluiu que muitos alunos chegam ao Ensino Superior com altos níveis de defasagem nos requisitos para aprofundamento em uma Língua Estrangeira. Nesse sentido, a autora enxerga no portfólio uma forma de sanar estas lacunas de formação pelo seu caráter investigativo. (TORRES, 2007).

A intenção de Lusardo (2007) foi investigar a compreensão de professores do Ensino Infantil sobre o papel do portfólio no processo de avaliação deste tipo de aluno. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras que atuam com crianças na faixa etária de 3 a 6 anos de idade em uma escola particular da cidade de Juiz de Fora.

A autora traçou um panorama da avaliação em diferentes contextos dando ênfase à educação mediadora na Educação Infantil e discutiu a respeito das origens, definições, conteúdos e papel do portfólio, além de analisar as dificuldades na prática. Para tanto se baseou em nomes como: Ludke e Mediano (1996), Perrenoud (1999), Afonso (2000), Luckesi (1998), entre outros.

Para levantamento dos dados, a autora utilizou: “observação na sala de atividades e práticas que envolviam avaliação, o uso dos portfólios e entrevistas semi-estruturadas com as professoras” (LUSARDO, 2007, 26).

A pesquisadora concluiu que as professoras não possuem prática do portfólio como registro reflexivo de seu próprio trabalho e registram e refletem somente sobre o portfólio dos alunos. Diante do exposto, não se auto-avaliam, talvez por receio de expor falhas e terem que buscar auxílio para tentar sanar as dificuldades encontradas.

A seguir apresentaremos os objetivos deste estudo que tem como foco principal a análise do uso do portfólio no Ensino Médio

OBJETIVO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o uso do portfólio como instrumento de reflexão e de construção de conhecimento na escola de Ensino Médio. Foi nossa intenção compreender de que forma o professor do ensino médio

pode utilizar o portfólio no processo de ensino-aprendizagem e avaliação, de maneira que contribua para o desenvolvimento integral do aluno. Foram nossas questões específicas:

- Analisar estratégias para o uso do portfólio como instrumento de avaliação para o Ensino Médio;
- Compreender elementos facilitadores e dificultadores do processo de utilização do portfólio no Ensino Médio
- Levantar sugestões para utilização desse instrumento de avaliação nesse nível de ensino, ressaltando os aspectos para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

METODOLOGIA

Este estudo foi realizado por meio de pesquisa qualitativa uma vez que, segundo Minayo (1992, 108) é aquela que:

Responde a questões muito particulares, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O primeiro contato com a escola foi diretamente com uma professora do Ensino Médio que já trabalhava com portfólio, informação obtida pelos próprios alunos do ensino médio daquele contexto. A professora mostrou-se solícita e se disponibilizou para o estudo, assim que compreendeu seus objetivos.

As informações construídas nesse estudo foram, assim, adquiridas por meio de análise documental (projeto político-pedagógico da escola) e entrevista com uma professora de química que utiliza o portfólio como instrumento de ensino e avaliação na organização de seu trabalho pedagógico.

Para definição dessas estratégias, baseamo-nos no referencial teórico apresentado na primeira parte desse estudo e em estudos similares realizados sobre o tema como o de Torres (2007), e Lusardo (2007).

Após a transcrição da entrevista, realizamos uma análise do material com a intenção de constituirmos categorias de análises que respondessem aos objetivos propostos neste estudo. A construção de categorias de análise foi baseada em Carlos (1995, 98) que as concebe como “aspectos ou dimensões importantes de um fenômeno que o pesquisador decide destacar”.

Elas foram definidas, neste estudo, baseadas nos objetivos da pesquisa, ou seja, analisar estratégias para o uso do portfólio como instrumento de avaliação para o Ensino Médio; compreender elementos facilitadores e dificultadores do processo de utilização do portfólio no Ensino Médio; e levantar sugestões para utilização desse instrumento de avaliação nesse nível de ensino, ressaltando os aspectos positivos para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

As informações construídas por meio dessa entrevista nos conduziram, então, a três categorias, quais sejam: gestão do tempo pedagógico; interdisciplinaridade; e formação do professor. Nesse estudo compreendemos gestão do tempo como a forma de administrar o tempo disponível respeitando o momento de aprendizagem de cada aluno, pois de acordo com Negreiros (2004, 103) “o tempo pode adquirir uma dimensão pedagógica excludente quando não respeita o processo individual de aprendizagem”.

Quanto à interdisciplinaridade, entendemos esta categoria como uma boa forma de estabelecer interações entre as disciplinas. De acordo com os PCN's (1997) a interdisciplinaridade pode “garantir associação temática entre diferentes disciplinas – ação possível, mas não imprescindível – e deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente (BRASIL, 2000, 21-22).

No tocante à formação pedagógica e à motivação, entendemos que uma formação continuada deve fazer parte da vida do professor. Sacristán e Gómez (1998) afirmam que o professor poderá sentir-se motivado a realizar um trabalho pedagógico inovador, caso tenha por base preparo acadêmico. Segundo os autores, se os professores não compreendem o que fazem, a sua prática pedagógica torna-se ou uma mera reprodução de hábitos existentes, ou simples respostas que fornecem às demandas externas.

A seguir apresentaremos os resultados obtidos por meio da entrevista à professora pesquisada, que aqui será nomeada Ana.

RESULTADOS

Ana afirmou em sua entrevista que o trabalho com portfólio iniciou-se quando se viu em busca de construir uma proposta de ensino que: partisse dos interesses dos alunos; os colocasse em constante atividade; e possibilitasse que entendessem e refletissem sobre os componentes de diferentes elementos químicos que compõem o seu contexto cultural (como cigarro, combustíveis, bebidas alcoólicas, etc.).

Segundo a professora o atual ensino médio vive uma condição precária de funcionamento devido a vários fatores, entre eles, fundamentalmente: a má remuneração do professor, o que culmina com a necessidade de dar muitas aulas, em vários turnos; salas lotadas e sobrecarga de tarefas para o professor; e falta de interesse dos alunos pelas disciplinas.

A professora considerou que a definição pelo portfólio contribuiu para reduzir os efeitos dos problemas gerados pela atual situação do ensino médio, além de possibilitar o alcance de alguns de seus objetivos fundamentais. Para ela, o trabalho facilitou o acesso do aluno aos conteúdos que, segundo ela, quando ensinados de forma tradicional, muitas vezes são taxados de chatos e que, por meio dessa proposta, são aprendidos prazerosamente.

Além disso, para a professora, o uso do portfólio como instrumento de ensino e avaliação no ensino médio possibilitou a produção de trabalhos próprios dos alunos, que podiam ser avaliados pela qualidade do produto. A esse respeito, inclusive, a professora considera que essa proposta possibilitou uma avaliação na qual as notas representaram, de fato, o espelho do desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Como consequência, avalia que o índice de reprovação caiu muito após o trabalho com o portfólio.

Para Ana, portanto, por meio do portfólio, o aluno tem oportunidade de desenvolver consciência do seu potencial e de sua capacidade de discutir e explorar temas que julgam complexos, com mais proficiência. Segundo a professora, o trabalho de pesquisa proporciona autoconfiança e oferece liberdade para pesquisar e explorar os temas propostos.

Outro grande ganho apontado por Ana refere-se ao fato de que, por meio do portfólio, conseguiu construir uma proposta pedagógica que contribuiu

para aproximar um pouco mais o aluno do professor e criar certa abertura para que o aluno possa realmente construir seu próprio conhecimento.

Em sua entrevista, Ana afirma que, apesar de todas essas vantagens, o portfólio exige do professor muito trabalho. No entanto, considera que isso poderá ser amenizado com a utilização de duas estratégias básicas: formação inicial e continuada do professor e interdisciplinaridade.

Segundo a professora, o professor que, durante a graduação, desenvolve atividades de pesquisa, com coleta, transcrição e análise de dados, conseqüentemente desenvolve habilidades para implantar qualquer tipo de atividade em sala, com os alunos, inclusive o portfólio. O professor que, por outro lado, é formado somente com aulas tradicionais e avaliados por meio de provas, o que representa a maioria em sua área, limita-se a utilizar esses únicos recursos no processo de ensino e avaliação de seus alunos.

Para a professora, portanto, a formação continuada de professores deveria incluir pesquisa e contribuir para que o professor vivenciasse, no papel de aluno, um processo no qual pudesse experimentar situações de ensino e avaliação que contribuíssem para o seu desenvolvimento integral. Para ela, dessa maneira ele poderia compreender a importância de construir estratégias pedagógicas que superassem o tradicional.

Ana ressalta, a esse respeito, a necessidade do professor viver experiências com produção e orientação de pesquisa, de maneira que se sinta competente para contribuir desde o momento da seleção e definição dos objetivos e temas de pesquisa, passando pela fundamentação e metodologia de construção das informações, até o momento de análise e reflexão sobre essa produção.

No que se refere à interdisciplinaridade, Ana ressalta que a prática educacional na escola brasileira ainda organiza um trabalho pedagógico que busca conduzir todos os alunos às mesmas conclusões acerca de um determinado tema. As informações educacionais, portanto, são transmitidas como verdades únicas.

Segundo a professora, a superação dessa deficiência pode ser encontrada por meio de um trabalho interdisciplinar, que atenda aos objetivos educacionais de cada disciplina individualmente e, ao mesmo tempo, possibilite que o aluno tenha contato com informações específicas, fundamentadas e

diferenciadas a respeito de um mesmo tema, alimentadas por diferentes áreas de conhecimento e sintetizadas no portfólio.

Além disso, considera que a organização do portfólio por um grupo de professores da mesma turma facilita seu acompanhamento e avaliação, necessidade emergente, principalmente no ensino médio. Ana relata que o projeto do portfólio vivenciado naquele ano foi muito rico, porém demandou tempo excessivo de trabalho. Afirma que a enorme quantidade de alunos dificultou o desenvolvimento do trabalho, uma vez que necessitava ler e pesquisar juntamente com os alunos, além de ter que corrigir muitos textos dissertativos e subjetivos. Considera, portanto, que o trabalho interdisciplinar pode ser uma alternativa interessante nesse sentido.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Para compreender de que forma o professor do ensino médio pode utilizar o portfólio no processo de ensino-aprendizagem e avaliação de maneira que contribua para o desenvolvimento integral do aluno, construímos as três categorias de análise, quais sejam: gestão do tempo pedagógico, interdisciplinaridade, e formação do professor.

Consideramos que tais categorias representam a maior contribuição do estudo, uma vez que concretizam algumas alternativas metodológicas significativas para a organização do trabalho pedagógico do professor do Ensino Médio. Elas serão agora discutidas, a partir das informações construídas na pesquisa de campo e do referencial teórico apresentado no início desse estudo.

Na escola pesquisada, segundo informações de Ana e seu Projeto Pedagógico, há um planejamento pedagógico pré-estabelecido no início de cada ano letivo com o apoio e fiscalização da Secretaria de Educação. Este planejamento envolve a participação direta do professor que, em sua maioria, opta por trabalhar prioritariamente com aulas expositivas e utilizar, como principais ferramentas de trabalho, o livro didático e o quadro negro. Tais estratégias, de acordo com Ana, limitam o alcance dos objetivos propostos no projeto pedagógico da escola, que

privilegia os princípios da identidade, diversidade e autonomia, e a interdisciplinaridade e contextualização como elementos norteadores do currículo.

A fim de superar essa condição, Ana sugere o uso do portfólio como uma importante ferramenta para a organização do trabalho pedagógico do professor e ressalta que, nessa proposta, a *gestão do tempo* é importantíssima. Segundo a professora, o portfólio é um tipo de trabalho que demanda bastante tempo disponível para discussões e pesquisa, o que demonstra a exigência da organização desse tempo. Para Ana, o trabalho com o portfólio “é uma inovação, mas que demanda do professor e do aluno muita dedicação, tempo”.

Para ela, portanto, é preciso que o professor reconheça o portfólio não como uma atividade a mais, desconectada do trabalho docente, mas, como uma ferramenta que poderá facilitar e enriquecer o processo ensino-aprendizagem.

A rapidez na execução da atividade avaliativa, no entanto, não representa ganhos no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Por isso reconhece que o professor e os alunos precisam aprender a lidar melhor com o tempo pedagógico. O desafio torna-se, portanto, tentar, arriscar, investir. A esse respeito Gadotti (1994, 18) afirma

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Em sua entrevista Ana reconhece que é muito complexa a ideia de sair da zona de conforto proporcionada pelas avaliações de múltipla escolha, ainda mais com professores trabalhando em várias turmas, com número excessivo de alunos e conseqüentemente de provas, que precisam ser corrigidas num prazo curto de tempo. Para os alunos, ao mesmo tempo, esse tipo de avaliação é mais rápida e exige deles menos envolvimento. Porém, ressalta que o portfólio pode se tornar um instrumento que oportuniza a construção do conhecimento de forma contextualizada e mais ativa. Nesse sentido, por meio dele, professor e alunos poderão redistribuir melhor o seu tempo pedagógico de forma que possam contar com a participação de diferentes atores educacionais como: os próprios alunos; os demais professores da escola; os parceiros da escola; e as famílias.

A avaliação, nesse processo, perpassará todas as fases e também será de responsabilidade de todos os envolvidos. Assim, o professor não será o único que ocupará seu tempo com a avaliação e os alunos, por sua vez, serão mais ativos e co-participantes de sua própria formação e desenvolvimento.

Nesse sentido, o portfólio funciona como um facilitador da organização do tempo pedagógico do professor e dos alunos. Por meio dele o processo de ensino-aprendizagem e avaliação terá maiores condições de atender aos princípios maiores da escola: identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização

A categoria *interdisciplinaridade* foi selecionada por representar uma das características mais importantes do trabalho com o portfólio.

De acordo com Santomé (1998) um bom projeto pedagógico deve privilegiar a interação entre as disciplinas, caracterizada pela presença de um denominador comum entre os temas propostos. Por exemplo: se o professor de literatura tiver a intenção de trabalhar uma obra como “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, ambientada no sertão nordestino, pode estabelecer pontos comuns com o professor de geografia no sentido de analisar o relevo e da vegetação nordestina, bem como as condições de vida do sertanejo. Segundo os PCN,

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 1997, 88-89).

Neste sentido, Carlos (1995) sintetiza o perfil do professor interdisciplinar traçado por Fazenda (1994) da seguinte maneira:

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anômalos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio - desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho - atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas; atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida. (CARLOS, 1995, 71).

O trabalho com portfólio favorece a interdisciplinaridade, pois possibilita um trabalho mais abrangente em relação às disciplinas e a exploração dos temas afins, além de contribuir para a ampliação do conhecimento em outras áreas do conhecimento por parte dos professores, de forma indireta, sem a rigidez da fragmentação disciplinar.

Por fim, a categoria *formação do professor* surge como mais uma contribuição e, ao mesmo tempo, uma exigência para o trabalho com o portfólio. Na entrevista de Ana ficam ressaltados muitos dos problemas educacionais. Professores sentem-se desmotivados por questões salariais, pelas condições de trabalho inadequadas, salas super lotadas, indisciplina e ausência da participação dos pais na vida estudantil dos seus filhos. Do lado dos alunos, as aulas são pouco atrativas, expositivas e repetitivas, descontextualizadas, os métodos ultrapassados e enfadonhos de ensino e, por conseqüência, pouca aprendizagem. Segundo a professora, a falta de uma formação contínua é um dos fatores que dificulta o trabalho com portfólios. De acordo com Ana, muitos professores concluíram a graduação sem ter estudado ou realizado, sequer, um projeto de ensino, muito menos, viveram uma produção de um portfólio.

Raposo e Maciel (2006), a esse respeito, defendem uma formação que supere a simples transmissão de conteúdos e busque, também, outros tipos de conhecimento imprescindíveis para a prática docente, tais como: a consideração de que os saberes culturalmente construídos e disponíveis não representam um conjunto fechado, verdadeiro e imutável; a conseqüente redefinição da relação do sujeito com o conhecimento uma vez que nem sujeitos nem conhecimentos são fixos e a-históricos; a consideração dos saberes construídos na experiência do passado e naquela que nos acontece quando da construção de soluções parciais e locais; a natureza prática da atividade pedagógica incluindo um forte componente de reflexão a partir de situações reais; e a concepção da escola não só como o lugar onde ele ensina, mas onde também se aprende. As autoras consideram, assim, que os cursos de formação de professores devem:

Preocupar-se com a construção de um paradigma educacional em que a atividade do aprender/fazer seja de relevância superior à de transmitir e que o conhecimento seja concebido como uma construção dinâmica e não autonomizada da prática social de forma que se possa rejeitar a teoria e a prática, a ação e a reflexão, a formação da consciência e a realidade material e cultural. Essa nova perspectiva de formação propicia um

desenvolvimento profissional que contempla o professor em formação em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e pela produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar (RAPOSO; MACIEL, 2006, 288).

Dessa forma, o contexto de aprendizagem do professor deve possibilitar que ele aprenda a “fazer fazendo”: errando, acertando, tendo problemas a resolver, discutindo, construindo hipóteses, observando, revendo, argumentando, tomando decisões, pesquisando, além de desafiar a si mesmo a pensar o que os princípios teóricos significam na prática, e construir conhecimento nesse processo.

O professor em formação, nessa perspectiva, deixa de ser somente receptor de informações e converte-se em participante ativo, que usa seus conhecimentos e experiências prévias e explicita suas crenças e valores no processo de construção de seu saber pedagógico. Esta concepção de formação do professor e uma práxis pedagógica coerentes com ela, quando desenvolvidos pelo professor em sua formação, podem ser transpostas para a sua prática docente.

Enfim, o gosto pela aprendizagem é algo que pode ser criado e delegar responsabilidades é um bom caminho para conseguir que professores e alunos se sintam “tentados” a buscar seu próprio conhecimento.

Ana acredita que, por meio da adoção de novas práticas de ensino, como a construção do portfólio, é possível tanto conscientizar o aluno do seu papel na construção do conhecimento, como contribuir para a formação continuada do professor.

O portfólio possibilita que aluno e professor mostrem suas identidades e possam reconstruí-las a partir dos diversos momentos de ação e reflexão possibilitada por essa ferramenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo compreender de que forma o professor do Ensino Médio pode utilizar o portfólio no processo de ensino-aprendizagem e avaliação de maneira que contribua para o desenvolvimento integral

do aluno. Para isso, analisou as percepções de uma professora de química do Ensino Médio sobre a utilização do portfólio como instrumento de ensino e avaliação.

Entre os ganhos que essa proposta pedagógica apresenta, ressalta-se: a aproximação do aluno com o professor; a autonomia, liberdade e atividade do aluno no processo de construção de conhecimentos; a interação e participação conjunta dos demais componentes do processo educacional (família, comunidade, escola...); a possibilidade de incentivar pesquisas que ultrapassem os muros escolares; a clareza com que é demonstrada a evolução da aprendizagem; a possibilidade de identificação de possíveis problemas de aprendizagem que possam ocorrer durante o processo e a possibilidade de saná-los em tempo hábil, sem que as dificuldades fiquem camufladas pelos métodos objetivos de avaliação ainda vigentes.

Considerando estas possibilidades com a utilização do portfólio, construiu-se três categorias de análise que sintetizam essas questões, quais sejam: a gestão do tempo pedagógico por parte do professor e do aluno; a interdisciplinaridade que é incentivada ao mesmo tempo que incentiva o trabalho com o portfólio; a formação tanto inicial quanto continuada do professor.

Com estratégias assim, consideramos que poderemos contribuir para a construção de escolas como lugares de formação permanente, com espaços de aprendizagens cooperativas, onde os professores e alunos possam ir formando-se em um diálogo e em uma reflexão com os colegas, consolidando sistemas de ação coletiva no seio do professorado e uma cultura de cooperação.

REFERÊNCIAS

BRASIL; Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.393/96*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL; Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1997.

CARLOS, Jairo Gonçalves. *Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidade*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.

FREITAS, Luís C. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas, São Paulo: Papirus. 1995

GADOTTI. *Educação e compromisso*. Rio de Janeiro: Cortez. 1994.

GARDNER, Howard. *Estruturas da Mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre. Artes Médicas. 1994.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa, e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed. 2000.

HOFFMANN, Jussara M. L. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LUSARDO, Raquel C. C.. *Avaliação em Educação Infantil: concepções de professoras sobre o papel do portfólio*. Dissertação, de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br> Acesso em 03 out 2008.

MACIEL, Diva M. A; RAPOSO, Mirian B. T. *Módulo 4: Avaliação da Aprendizagem no Ensino Médio*. Brasília: Editora Unb, 2008.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1992.

NEGREIROS, Eliana C. C. *Mitos e formação continuada: olhares de professores sobre interdisciplinaridade e contextualização na dimensão estética da educação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2004
Disponível em:
http://www.unicid.br/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2009/eliana_negreiros.pdf.
Acesso em 03 out 2008

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RAPOSO, Mirian B. T.; MACIEL, Diva M. A. A psicologia e a formação de professores: ação e reflexão a partir da percepção de professores em formação. *Interação em Psicologia*. v. 10, n. 2, p. 287-300.

SÁ-CHAVES, Idália. *Porta-fólios: No fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos*. In: ALMEIDA, L. S. e TAVARES, J. (Orgs) *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Portugal: Porto Editora. 1998.

SACRISTÁN, Gimeno., GÓMEZ, Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

TORRES, Sylvia Carolina Gonçalves. *Portfólio como instrumento de aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica reflexiva*. Dissertação de Mestrado. PUC -Campinas, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em 03 out 2008.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*. São Paulo: Libertad, 1994.

VILLAS BOAS, Benigna. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

Mírian Barbosa Tavares Raposo

Professora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, pedagoga, mestre e doutora em psicologia pela mesma universidade.

E-mail: rmirian@unb.br

Marilda Lemos da Silva

Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pedagoga e especialista em avaliação da aprendizagem no ensino médio pela Universidade de Brasília.

E-mail: marilda_silva@yahoo.com.br