

# A UTILIZAÇÃO DE PORTFÓLIO COMO MÉTODO DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

## A portfolio of use as assessment method in school context

Marco Aurélio Martins Rocha<sup>1</sup>

Andréa Witt<sup>1</sup>

**Resumo:** As questões relativas à avaliação no contexto escolar ainda apresentam várias celeumas em relação a sua conceituação, ferramentas e técnicas, de tal sorte que é possível vislumbrar claro embate, e certa confusão, acerca das suas dimensões técnica e formativa. Enquanto a primeira baseia-se no paradigma psicométrico, com função classificatória, controladora, que através de resultados quantitativos podem ou não determinar a promoção dos alunos, a segunda se dá de forma processual, imbricada na continuidade da apreensão do conhecimento, de forma diagnóstica/formativa. Através do presente estudo, buscamos trazer à baila tais questões, apontando a técnica do portfólio como ferramenta interessante ao ato de avaliar e de autoavaliar. Nesse passo, veremos o que se entende por representações sociais e seu papel inquestionável na manutenção do *status quo*, ao que se refere à avaliação escolar, malgrado as tentativas de inovação que vêm à lume e que encontram barreiras nos modelos tradicionais já arraigados no sistema educacional e a necessidade de práticas inovadoras nessa seara da avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação. Representações Sociais. Portfólio.

**Abstract:** Matters relating to evaluation in the school context still have several uproar regarding its concept, tools and techniques, in such a way that it is possible to discern clear clash, and some confusion about their technical and formative dimensions. While the first is based on the psychometric paradigm, with qualifying function, the parent company, which through quantitative results may or may not determine promotion of students, the second takes place in a procedural way, embedded in the continuing acquisition of knowledge, diagnostically/ formative. Through this study, we sought to bring up such issues, pointing out the technique of the portfolio as interesting tool to evaluate and act of self-evaluate. In this step, we will see what is meant by social representations and its unquestionable role in maintaining the status quo when it comes to school evaluation, despite the attempts of innovation that comes to light and face barriers in traditional models already entrenched in the educational system and the need for innovative practices that harvest the teaching and learning process.

Keywords: Assessment. Social representations. Portfolio.

## Introdução

As questões relativas à avaliação no contexto escolar já vêm sendo discutidas há certo tempo, não se tratando de um processo simples, como à primeira vista se apresenta, isto porque deve abranger todo um contexto no qual o avaliado está inserto, assim que se trata de um processo de mão dupla, onde também aquele que avalia é avaliado em relação aos objetivos que deve, ou deveria alcançar naquele momento.

A avaliação não pode ser considerada como um fim em si mesmo, mas sim, como um procedimento que está imbricado em todo o processo de ensino-aprendizagem, e como veremos adiante, vem, no decorrer do tempo, sofrendo várias modificações em sua concepção, tanto que sua conceituação pode apresentar várias nuances.

Destarte, com base na revisão bibliográfica e através dos métodos dedutivo e dialético, o presente visa apresentar colaboração em relação aos estudos sobre a avaliação no contexto

---

<sup>1</sup> Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

---

escolar, e nesse sentido, como a utilização de portfólio, como método avaliativo, mormente no que tange às disciplinas de Filosofia e Sociologia, pode alcançar as funções diagnóstica, formativa e somativa da avaliação.

### **O avaliar e as representações sociais**

A palavra avaliar provém do termo latino *valere*, que significa valor, dar valor a algo.

De início, utilizemos as palavras de Luckesi (1996, p. 33), em relação ao que significa a avaliação. Segundo o professor, “é como um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”.

Mas, o que seria valor? Qual é significado dessa expressão que compõe quase todos os conceitos de avaliação?

Hessen (2001) já afirmara ao tratar da Axiologia, que o conceito de valor não pode ser rigorosamente dado, ou seja, o conceito de valor não possui uma definição, devendo ser utilizado, para o conhecermos, não uma simples conceituação, mas um desvelamento através de suas características, seu conteúdo, em uma aproximação etimológica.

A partir disso, aduz que “Valor é sempre valor para alguém. Valor – pode dizer-se – é a qualidade de uma coisa, que só pode pertencer-lhe em função de um sujeito dotado de uma certa consciência capaz de a registrar”. (HESSEN, 2001, p. 23).

Por sua vez, Armando Câmara afirmou que valor:

é uma conformidade, é coincidência do gosto, da atitude com os fins do ser, uma vez que todos os valores racionais [...] exprimem relações de conformidade apreendidas racionalmente e não sensorialmente, pelo espírito, entre uma posição do ser e os fins precípuos deste mesmo ser. (CÂMARA, 1975, p. 27).

Como corolário, considerando que valor é sempre valor para alguém, chegamos à questão das representações sociais.

E do que tratam as representações sociais?

### **Sobre as representações sociais**

Desde os primórdios, o homem tenta interpretar o mundo que o rodeia. Essa interpretação só pode se dar através de paralelismos e analogias, tendo por base o conhecimento *a priori* de que Kant (1971, p. 24) falava quando afirmou que “[...] consideraremos, portanto, conhecimento *a priori*, todo aquele que seja adquirido independentemente de qualquer experiência. A ele se opõem os empíricos, isto é, aqueles que só o são *a posteriori*, quer dizer, por meio da experiência”.

Obviamente, se a formulação de conceitos se baseia na experiência e esta, por sua vez, se dá através da captação de dados empíricos, não haveria possibilidade de se formular um conceito além da experiência possível através dos sentidos<sup>2</sup>, e a experiência através dos sentidos nada mais é do que as relações do ser humano com o mundo que o envolve, na busca de construir conhecimento, mesmo que inconscientemente.

---

<sup>2</sup> Nesse mesmo sentido, já dizia Giordano Bruno, no diálogo intitulado *Del’infinito, universo e mondi*, sob o argumento de que é impossível para o pensamento por um limite no universo, sem, ao mesmo tempo, por um além-limite. Segundo ele, “não existe sentido de que veja o infinito, nem sentido a que se possa valer essa conclusão, porque o infinito não pode ser objeto dos sentidos; por isso, quem procurar conhecê-lo por esta via, é como quem quisesse ver com os olhos a substância e a essência, e quem a negasse por não ser sensível, ou visível, viria a negar a própria substância do ser”. (BRUNO, 2007, p. 32).

---

Para Moscovici (2003, p. 45 apud ALVES, 2007, p. 2-3), essas relações, partindo-se da premissa que se estabelece entre pessoas, são as representações sociais:

As representações sociais têm sua gênese nos encontros das pessoas nos diferentes espaços que transitam diariamente. Clubes, escritórios, igrejas, bares, ruas, escolas, praças, lugares onde os indivíduos discutem os mais variados assuntos, analisam situações, propõem alternativas, ou seja, criam verdadeiras *filosofias espontâneas*, que interferem diretamente no cotidiano: na educação dos filhos, nas opções políticas, nas relações de trabalho, entre outros exemplos. A matéria-prima dessa interatividade engloba desde fatos corriqueiros locais até acontecimentos de alcance midiático global presentes no espaço da relação social dos indivíduos. Nesse contexto, as representações sociais são [...] fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum [...].

A partir das representações sociais é que o homem se vê inserido no grupo, é o que lhe dá identidade, que por sua vez lhe dá a ideia de “passagem do tempo e de finitude do indivíduo diante da continuidade do grupo”. (CERRI, 2001, p. 101).

A própria história como ciência só existe devido a reminiscências do passado, como pressupostos da memória coletiva<sup>3</sup>. Tais reminiscências englobam todo um processo de identificação que conferem sentido a um certo grupo e geralmente são representadas por objetos que as vinculam e têm a capacidade de “(re)memorar acontecimentos e convocar o passado, razão pela qual são conservados e protegidos de forma a perpetuar sua existência no tempo” (MARQUES, 2014, p. 3).

Como diz Jacques Le Goff (2003, p. 469), citando Leroi-Gourhan, “A partir do *Homo sapiens*, a constituição de um aparato de memória social domina todos os problemas da evolução humana”.

E continua:

A tradição é biologicamente tão indispensável à espécie humana como o condicionamento genético o é às sociedades de insetos: a sobrevivência étnica funda-se na rotina, o diálogo que se estabelece suscita o equilíbrio entre rotina e progresso, simbolizando a rotina o capital necessário à sobrevivência do grupo, o progresso, a intervenção das inovações individuais para uma sobrevivência melhorada.

E conclui: “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”.

Para Rocha (2009, p. 77), as representações sociais tratam da “Compreensão que temos das coisas a partir dos símbolos resultantes das relações interpessoais. Uma tentativa de compreender os fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva”.

Também em relação às representações sociais<sup>4</sup>, e aprofundando um pouco mais, temos

---

<sup>3</sup> Jacques Le Goff (2003, p. 536) assim referiu sobre a questão: “A história, na sua forma tradicional, dedicava-se a ‘memorizar’ os monumentos do passado, a transformá-los em documentos e em fazer falar os traços que, por si próprios, muitas vezes não são absolutamente verbais, ou dizem em silêncio outra coisa diferente do que dizem; nos nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e o que, onde dantes se decifravam traços deixados pelos homens, onde dantes se tentava reconhecer em negativo o que eles tinham sido, apresenta agora uma massa de elementos que é preciso isolar, reagrupar, tornar pertinentes, colocar em relação, constituir em conjunto”.

<sup>4</sup> Luckesi traz à baila, em relação às representações sociais, também o entendimento de Freud, Wilhelm Reich, Keleman, Jung, Emile Durkheim e Marx, entre outros, no artigo intitulado *Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais*, constante nas referências.

---

os estudos do biólogo Rupert Sheldrake<sup>5</sup>, que traz à baila a Teoria dos Campos Mórficos.

Esta teoria trata de sistemas naturais auto-organizados e a origem das formas, onde através da denominada *ressonância mórfica* existem campos, que são regiões imateriais de influência que propiciam interação inconsciente e produzem padrões de conduta repetitivos sem a existência de recursos para mediação.

Diz Sheldrake (2014, p. 14):

E eu assumo que a causa das formas é a influência de campos organizacionais, campos formativos que eu chamo de campos mórficos. A característica principal é que a forma das sociedades, ideias, cristais e moléculas dependem do modo em que tipos semelhantes foram organizados no passado. Há uma espécie de memória integrada nos campos mórficos de cada coisa organizada. Eu concebo as regularidades da natureza como hábitos mais que por coisas governadas por leis matemáticas eternas que existem de algum modo fora da natureza.

É importante reconhecer que as representações sociais, assim como dito alhures, estão arraigadas na conduta humana de forma determinante, porquanto reconhecemo-nos como seres sociais, e como seres sociais, não temos o livre arbítrio que impeça estar constantemente valorando as coisas, com base em dados empíricos, não raras vezes, de modo inconsciente, isto porque, a consciência de tal modo de ser não integra a questão. Subjaz, como diz Justino Adriano Farias da Silva, portanto, “à sua conduta, a ideia valorativa que já traz consigo”. (SILVA, 1984, p. 97).

Sendo assim, o valor um reflexo da consciência, um efeito de um critério de apreciação, critério esse que está, como já se disse, arraigado ao avaliador, de forma dialética entre o passado e o presente, é evidente a problemática em relação às representações sociais.

Com efeito, assinala Luckesi (2002, p. 82):

Em síntese, tendo por base essas considerações teóricas, quero dizer que compreendo “representações sociais” como padrões inconscientes de conduta, que formam nosso modo ser, agir e pensar sobre determinados fenômenos ou experiências da vida prática. Esse modo de ser refere-se tanto a um padrão com uma configuração predominante do passado como àquele que se configura numa articulação dialética entre os elementos do passado e os do presente. Em todo caso, assimilados do passado, ou de padrões inconscientes de conduta, originários da dialética passado-presente, na perspectiva do futuro.

### **Avaliar ou examinar? A consciência histórica desvelando representações sociais**

Avaliar não pode se confundir com o ato de “examinar”. O ato de examinar em certo sentido complementa a avaliação, mas não a substitui<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Sem qualquer surpresa, considerando os postulados da Teoria dos Sistemas e Autopoiese. Na verdade, tal teoria foi proposta ainda em 1920 pelo psicólogo William McDougall.

<sup>6</sup> “Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação”. (LUCKESI, 2002, p. 83).

---

Daí porque, na maioria das vezes, em que pese afirmarmos estar “avaliando” o desempenho de um aluno, estamos na verdade “examinando” o desempenho daquele aluno.

Essa situação, que na maioria das vezes segue despercebida, se traduz em um lúdimo exemplo da representação social – que modela a conduta do professor, e também a conduta do aluno, na passividade de ter seu conhecimento “examinado” e na passividade de lançar o conhecimento, sem que haja questionamento a respeito.

Com efeito:

Atualmente, vivemos um período de tensão que resulta do conflito entre o paradigma psicométrico – grande ênfase na medição – sendo a avaliação inspirada nas medições próprias das ciências experimentais, e o paradigma cognitivista e contextual – avaliação baseada em psicologias construtivistas e cognitivistas – que considera inseparável o processo de avaliação do contexto em que a aprendizagem ocorre. (LOCH, 2010, p. 17).

Tais situações, embora hodiernamente se deem de forma inconsciente, tem base em certos fatos históricos, que a aplicação da consciência histórica crítica permite desvelar.

Na história da educação temos, especificamente no Brasil, a chegada dos jesuítas em 1549, com a comitiva do Governador Geral Tomé de Souza, que vieram “converter” os nativos, fornecer assistência religiosa aos colonos e fundar escolas.

Nas palavras de Aranha (2006, p. 140):

Quando o primeiro governador-geral, Tomé de Souza, chegou ao Brasil em 1549, veio acompanhado por diversos Jesuítas [...]. Apenas quinze dias depois, os missionários já faziam funcionar, na recém-fundada cidade de Salvador, uma escola de “ler e escrever”. Era o início do processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões, espalhadas pelo Brasil até o ano de 1759, ocasião em que os Jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal.

A pedagogia empregada pelos sacerdotes estava codificada no Plano de Estudos da Companhia de Jesus, ou o *Ratio Studiorum* (obrigatório a partir de 1599), que determinava a uniformidade de procedimentos educacionais.

A aprovação dos alunos para a etapa seguinte de estudos, consistia de três etapas. Primeiramente eram realizadas as provas escritas, seguida das provas orais e do exame final de conclusão. As provas escritas eram obrigatórias para todos os alunos matriculados, sendo permitida a consulta de livros e cadernos e objetivava ser condizente ao nível de estudo. Nas provas orais também era permitida a consulta a livros e cadernos, ocorrendo na presença de todos os alunos da classe. (NETO; MACIEL; LAPOLLI, 2012, p. 278).

De lá para cá, pouca coisa se modificou no que tange à avaliação/exame, considerando que ainda hoje, a natureza da maioria dos “exames” é classificatória. Professores discorrem em relação a suas disciplinas, para ao final, “examinar” os alunos acerca de sua eventual “classificação” para a etapa seguinte, de forma automática, sem que haja indagação sobre se essa forma seria a ideal, no que tange ao escopo da educação.

Conforme Luckesi (2002, p. 83): “Hoje, de forma automática, por herança histórica, examinamos, sem verdadeiramente tomar ciência do que fazemos. A essa prática damos o nome de avaliação”.

---

Esse desvelamento toma forma ao estudarmos as funções da avaliação, no sentido de que, como dito alhures, ela deve abranger aspectos diagnósticos, formativos e somativos, conforme já referiu Bloom, em sua *Taxonomia dos Objetivos Educacionais* (1973), não se confundindo, portanto, com exame.

Note-se que para a avaliação abranger estes aspectos, também é necessário que o professor se habilite a circunscrever objetivos estruturantes do processo educativo<sup>7</sup>.

Nesse passo, segundo Gil (2008, p. 102), os objetivos estruturantes do processo educativo “constituem o elemento central do plano e deles derivam todos os demais componentes”, ou seja, havendo um objetivo claro, detalhado, também há definição dos resultados que o professor pretende alcançar, e por consequência, o resultado a ser alcançado, repita-se, deve estar claro para o aluno, porque “os objetivos devem se orientar para o que o estudante será capaz de fazer e não para o que o professor ensinará. Um objetivo efetivo refere-se a expectativas acerca do comportamento, desempenho ou entendimento do estudante”. (GIL, 2008, p. 117).

Conforme Tyler (1950, p. 3), “Se formos estudar um programa educacional sistemática e inteligentemente devemos primeiro ter absoluta segurança quanto aos objetivos educacionais a serem atingidos”.

Impende salientar, portanto, que a avaliação deve preconizar tanto a função diagnóstica, como a formativa e a somativa. Na busca do resultado do processo educativo, é a avaliação, ou avaliações, que darão o norte, indicarão qual é o rumo a ser seguido e se esse rumo é o correto.

Afirmam Martins e Martino (2011, p. 97), quanto à função diagnóstica da avaliação:

Esta função da avaliação permite o conhecimento da realidade na qual o processo de ensino-aprendizagem vai ocorrer. Através da observação, do diálogo e de outras estratégias, faz-se uma sondagem da situação concreta dos sujeitos envolvidos. O conhecimento do ambiente, dos equipamentos e materiais disponíveis, das características da turma, habilidades e conhecimentos prévios dos alunos são condições indispensáveis para a implementação de estratégias de ensino consequentes.

Quanto à avaliação formativa, é Haydt (2001, p. 293) quem ensina: “O propósito fundamental da avaliação com caráter formativo é verificar se o aluno está conseguindo dominar gradativamente os objetivos previstos, expressos sob a forma de conhecimentos, habilidades e atitudes”.

No que se refere à somativa, Gil (2008, p. 96) aduz que esse tipo de avaliação “[...] classifica os resultados de aprendizagem de acordo com os níveis de aproveitamento estabelecidos, proporcionando ao final da unidade ou do curso a verificação do alcance dos objetivos preestabelecidos”.

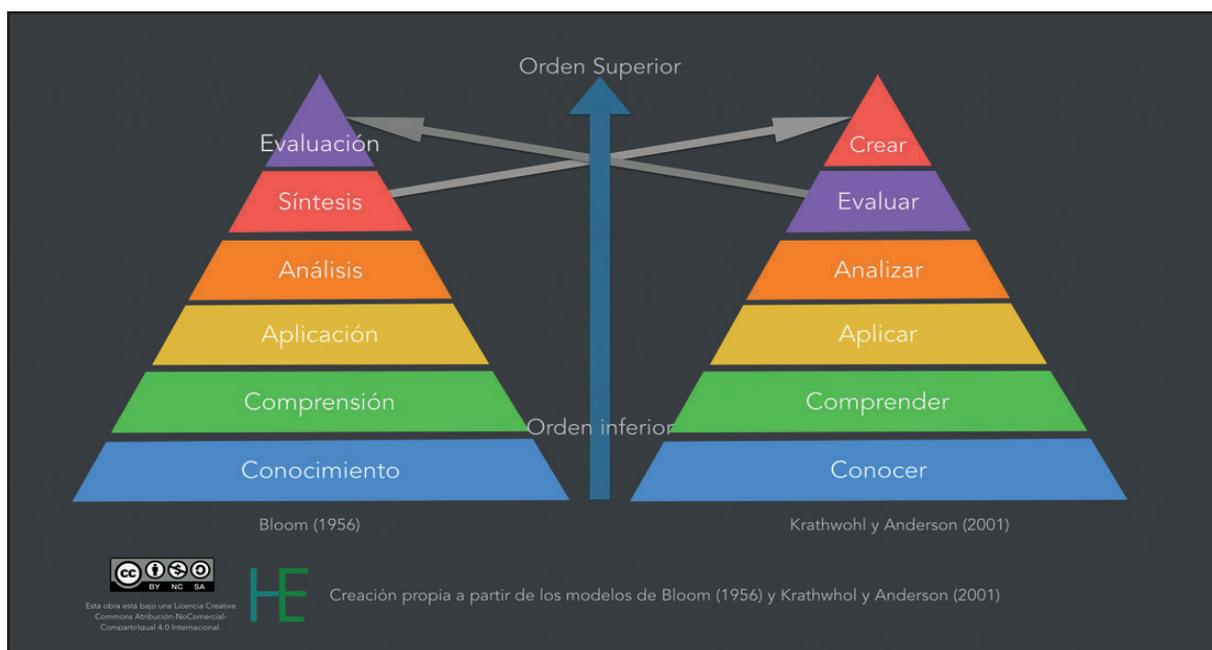
A taxonomia de Bloom, em sua forma mais conhecida, já que vem sofrendo algumas variações no decorrer do tempo, a grosso modo, apresenta seis categorias<sup>8</sup> que visam dar suporte ao planejamento dos objetivos do processo educativo.

---

<sup>7</sup> “Um objetivo instrucional é uma descrição clara sobre o desempenho e a competência que os educadores gostariam que seus educandos demonstrassem antes de serem considerados conhecedores de determinados assuntos. Esse objetivo está ligado a um resultado intencional diretamente relacionado ao conteúdo e à forma como ele deverá ser aplicado” (MAGER, 1984 apud FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 422).

<sup>8</sup> Essas categorias apresentam inúmeras outras subcategorias, que considerando o objeto do presente estudo, não serão analisadas em profundidade.

**Figura 1.** Modelo original de Bloom e uma de suas adaptações por Krathwohl e Anderson



Fonte: Disponível em: <<http://www.hevaseducation.mx/blog/archives/02-2015>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

Nos níveis demonstrados, que se encontram dispostos a partir de habilidades e desenvolvimento cognitivo básicos (conhecimento), passando para o nível “compreensão”, que dispõe sobre o entendimento literal do fenômeno ou da mensagem, alcança-se o nível “aplicação”, que como o próprio nome permite concluir, significa a utilização daquele conhecimento básico, que compreendido, passa a ser utilizado em outras situações.

A seguir, no nível “análise”, cabe ao aluno discernir que o todo, pode ser a soma de suas partes, ou não, e que (síntese) a partir disso, há condições de possibilidade de produção criadora.

Por fim, o nível “avaliação”, para Bloom et al. (1973) é definido como o processo de julgamento acerca do valor de ideias, trabalhos, soluções, métodos, materiais etc. realizados com um determinado propósito.

Como se apreende da figura acima, a avaliação encontra-se no topo da pirâmide (modelo tradicional de Bloom), contudo, é certo que deve permear todo o processo educativo, como já visto anteriormente, uma vez que os objetivos, nesse caso, são “[...] comportamentos do aluno que representam pretendidos resultados do processo educacional” (BLOOM et al., 1973, p. 11).

Assim, as avaliações (diagnóstica, formativa e somativa), devem fazer parte de todo o processo educativo, de tal sorte que também os níveis trazidos na taxonomia de Bloom são interdependentes.

### **Utilização do portfólio como técnica de avaliação**

Como dito anteriormente, torna-se claro que a questão da avaliação não é simples, já que está arraigada a tradições que na maioria das vezes não permitem criticidade quanto a seus métodos, não raras vezes confundido com exames, de caráter classificatório, como era, e ainda é, utilizado na maioria dos ambientes escolares, assim que, repita-se, ao falarmos sobre avaliação, tratamos de um processo de mão dupla, onde também o professor pode e deve se autoavaliar.

Segundo Penna Firme (1988 apud ALMEIDA, 2006, p. 17):

---

o momento é mais para inovar em avaliação do que reproduzir tradicionais modelos que, embora valiosos em sua época, hoje perderam sua relevância por não responderem mais à proliferação de questões complexas que a sociedade de hoje, e particularmente a educação, vêm levantando desafiadoramente.

Na verdade, mais do que tratar de simples verificação classificatória, a avaliação deve permitir, em síntese, e com base nos estudos de Regina Célia Cazaux Haydt “conhecer os alunos”, “identificar as dificuldades de aprendizagem”, “determinar se os objetivos propostos para o processo de ensino-aprendizagem foram ou não atingidos”, “aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem” e “promover alunos” (HAYDT, 2001 apud MARTINS; MARTINO, 2011, p. 98-100).

Nesse sentido, algumas técnicas e instrumentos vêm sendo utilizados a fim de alcançar aqueles objetivos, visando embasamento crítico em relação à avaliação.

Entre tais técnicas, que não se excluem, está a elaboração de portfólios, com utilização, principalmente, da internet, através de *sites* e redes sociais.

### **O portfólio e o webfólio**

Martins e Martino (2011, p. 102), ao se referirem ao portfólio assim o descrevem:

O termo portfólio é originário do vocábulo italiano *portafoglio* e significa recipiente para guardar folhas soltas. Primeiramente a expressão foi utilizada nas artes plásticas e constituía uma seleção de trabalhos de um determinado artista. O portfólio foi logo incorporado à educação em geral e, mais recentemente, passou a ser uma poderosa ferramenta de avaliação.

Nesse sentido, o portfólio, no âmbito educacional se refere ao arquivamento de toda a gama de trabalhos, exercícios, anotações, pesquisas, experiências que tanto o aluno, como o professor passam a ter através do processo de ensino-aprendizagem.

O acúmulo desse material se torna condição de possibilidade para uma atividade reflexiva dos envolvidos, como espécie de consciência histórica crítica e genética, que, obviamente, levará a modificações dos padrões desse ensino-aprendizagem no decorrer do tempo.

Como diz Hypolitto (1999, p. 292), referindo-se especificamente ao professor:

Ao incluir cópias de trabalhos escritos e de avaliações, de alunos, corrigidas, em seu portfólio, o professor reexamina esses trabalhos e avaliações, mantendo uma conversa reflexiva consigo mesmo, sobre: porque deu ao trabalho a nota que deu, e incluirá comentários reflexivos no portfólio e a autoavaliação sobre seus valores e sobre a eficácia de seu ensino [...].

Já em relação ao aluno, este registrará, a fim até mesmo de autoavaliação, os materiais vertidos no estudo da disciplina, desde o início, o que propiciará na desconstrução daquele conhecimento comum inicial, através de reflexões e interações com o material de estudo, trazendo à baila o conhecimento crítico, não só em relação à disciplina, como também do processo de ensino-aprendizagem.

Disse Wolf (apud GARDNER, 2000, p. 191) a esse respeito:

[...] o aluno deliberadamente tenta documentar - para ele mesmo e para os outros - o pedregoso caminho de seu envolvimento num projeto: os planos iniciais, os rascunhos

---

provisórios, os falsos pontos de partida, os pontos críticos, os objetos do domínio que são relevantes e as que ele gosta ou desgosta, várias formas de avaliação provisórias e finais e os planos para projetos novos e subsequentes.

Mas como se dá esse processo?

Atualmente, com a utilização crescente de tecnologias da informação, nada obsta que o arquivamento de todo aquele material se dê em uma *home page*, *blog* ou assemelhado, a disposição do professor e colegas, também chamado de *webfólio*.

Na utilização desse instrumento, deverão constar também a autoavaliação do aluno bem como as avaliações formativas<sup>9</sup> realizadas pelo professor.

Nesse sentido:

Deve conter, também, o registro de ações, de atividades espontâneas ou dirigidas pelo professor, de produções próprias ou reproduções de informações, apreciações, dificuldades. A periodicidade de sua elaboração é determinada pelos objetivos de cada etapa de aprendizagem e pelas motivações ao longo do processo, podendo ser bimestral, trimestral, semestral ou mesmo anual. (LOCH, 2010, p. 67).

Trata-se, pois, de um trabalho em ritmo cooperativo, onde professor e aluno podem vislumbrar seus alcances e limitações, seus progressos em algum ponto específico, formas de transmissão eficaz do conhecimento, estabelecendo senso crítico a respeito do processo de ensino e aprendizagem. Importante salientar que se trata de um sistema processual – ou seja, é necessário que conste não só o produto final de uma pesquisa, por exemplo, mas os caminhos que levaram o aluno (ou o professor) para aquele resultado, isto porque, no que se refere ao professor e a sua formação constante:

As transformações da prática docente impõem o recurso a dispositivos que pressupõem o desenvolvimento eficaz e enriquecedor de processos de interação teoria-prática que propiciem a reflexão sobre o que se faz, como se faz, por que se faz; quais os resultados do que se fez, por que esses resultados, e como fazer para os aperfeiçoar. (MOREIRA, 2010).

Por outro lado, conforme Martins e Zenker (2009 apud LOCH, 2010, p. 70), a utilização do portfólio como recurso avaliativo:

Possibilita um trabalho interdisciplinar<sup>10</sup>; integra o ensino<sup>11</sup>; propicia uma visão holística; incentiva o aluno a refletir sobre seu próprio trabalho; permite que alunos e professores tenham dimensão do processo de construção da aprendizagem; melhora a autoestima; incentiva a valorização e divulgação da produção; desenvolve habilidades de leitura e escrita, análise e síntese e não é uma atividade exclusivamente escolar, o que o torna ainda mais interessante para os alunos.

É claro que assim como existem vantagens tanto para o docente como para o discente, na criação e exploração de portfólios, ainda se vislumbram algumas desvantagens, que na sua maioria são pontuais e dizem respeito principalmente à questão da tecnologia, falando-se especificamente dos *webfólios*.

---

<sup>9</sup> Vide o conceito trazido por Haydt (2001, p. 293).

<sup>10</sup> Já que seu conteúdo estará disponível não só para o professor, como para colegas.

<sup>11</sup> Através da correlação entre aprendizagem e a avaliação, em tempo real.

---

Destarte, são elencados (LOCH, 2010, p. 71) como exemplos de desvantagens:

a resistência em relação à mudança nos métodos de avaliação; falta de hábito dos alunos de refletir sobre sua própria aprendizagem; falta de requisitos e de conhecimentos linguísticos para os alunos expressarem suas reflexões; dificuldade de confirmar a autoria de todos os trabalhos realizados; falta de objetivos e de critérios bem definidos pode tornar apenas uma compilação de trabalhos muito bem organizados, mas que não evidencia desempenho ou aprendizagem significativa e, se o professor deve corrigir todos os trabalhos, essa ação levará mais tempo do que atividades tradicionais desenvolvidas em aula.

Note-se que essas “desvantagens”, como dito alhures, são pontuais e podem ser facilmente superadas através de uma nova visão sobre o processo de ensino e aprendizagem, uma visão calcada na transdisciplinaridade, no sentido de que o ensino-aprendizagem deve ser concebido como um sistema autopoietico<sup>12</sup>.

Repisamos que um dos paradigmas que devem ser afastados quando se fala em avaliação através de portfólio é aquele em que o aluno deixa de vislumbrar a ferramenta como um processo, e o observa como um fim em si mesmo, almejando a “nota” final.

Essa necessidade de que seja atribuído um valor ao trabalho realizado, está embasada nas representações sociais que determinam, já há muito tempo, que a qualidade de um estudo estaria toda na dependência da atribuição de um valor simbólico, uma nota, um “visto” – sempre com base em um padrão a ser seguido.

Ora, na maioria das vezes, a elaboração de um portfólio/webfólio, não exige um modelo padrão, desde que elencados o registro de ações, dos trabalhos, das atividades, produções, informações, apontamentos relativos à disciplina, por exemplo, desde o seu início, até a conclusão, onde se poderá perceber a evolução do aprendizado como um todo, e, inclusive, se o processo de ensino-aprendizagem é eficiente.

Não há, portanto, uma nota final, estanke que vai ou não classificar o aluno para etapas seguintes, de forma condicionante, mas um apanhado de forma holística, no sentido, inclusive, de que o todo não é só a soma de suas partes.

### **A utilização da tecnologia da informação para criação do portfólio**

Na prática, frente às diversas tecnologias de informação disponíveis hodiernamente, o portfólio digital, ou webfólio, pode se dar através de *home pages*, *blogs* e através de redes sociais.

Em relação ao *blog*, esta ferramenta se constitui em uma página postada na *web*, onde as informações, notas, experimentos, razões e opiniões, são colocadas em ordem cronológica inversa, com a possibilidade de intervenção de terceiros, a fim de apresentarem contribuições, críticas, indicações de fontes etc., o que indica alto grau de interatividade.

De acordo com Vieira e Silva (2014, p. 4),

---

<sup>12</sup> Conforme Luhmann, “O ambiente não contribui para nenhuma operação do sistema, mas pode irritar ou perturbar (como diz Maturana) as operações do sistema somente quando os efeitos do ambiente aparecem no sistema como informação e podem ser processados nele como tal”. Continua afirmando que “na sociedade, muitas coisas são planejadas, como, por exemplo, currículos escolares, sistemas de tráfego e campanhas eleitorais, mas isso não garante que os efeitos ocorram como pretendidos, o que o leva a concluir que o sistema evolui quando desvia do planejamento, quando não reage da mesma forma, quando não se repete. A evolução não pode ser planejada, ela se nutre dos desvios da reprodução normal”. (1999 apud KUNZLER, 2004, 192-193).

---

uma das estratégias pedagógicas do *blog* é o seu uso como “portfólio digital”, principalmente no ensino superior, no qual o aluno indica suas pesquisas, resumos e reflexões, servindo também como um instrumento de avaliação (amplamente utilizado nas instituições de ensino superior, seja presencial, semipresencial ou à distância). Este portfólio digital é denominado como webfólio, blogfólio e portfólio.

A criação do webfólio não exige conhecimentos especializados, porquanto existem várias ferramentas na *web*, com interfaces intuitivas que facilitam sobremaneira sua exploração, de forma gratuita. Entre elas, podemos citar: *Wix, Blogger, Jimdo, Tumblr, Evernote, Google sites, Wordpress, Edublogs*.

### Considerações finais

Como vimos, a prática da avaliação no contexto escolar vem passando por inúmeros estudos, tendo por base, principalmente a dicotomia entre os paradigmas psicométrico e cognitivista/contextual, isto porque, na realização da consciência histórica crítica, é possível concluir que o padrão anteriormente utilizado não abrangia a totalidade das necessidades avaliativas, considerando que a sistemática do ensino-aprendizagem se dá através de um processo.

Nesse sentido, também a avaliação deve permear esse processo, desde o início, a fim de proporcionar não só ao educando, como também ao educador, nortes a serem seguidos, já que preconizadas também suas funções diagnóstica, formativa e somativa.

É bem verdade que na atual conjuntura da educação no Brasil, em que a maioria dos professores se desdobra em vários turnos de trabalho, falar-se em tempo para autoavaliação e avaliações diferenciadas dos padrões usuais, gera um paradoxo.

É certo que toda a mudança gera resistência, contudo, é de se reconhecer que essa resistência, como dissemos alhures, é pontual.

No momento em que se vislumbrar os benefícios dessa forma de avaliação, que inclusive pode retirar os professores e alunos de seu isolamento, inserindo-os em um sistema aberto de trocas mútuas de conhecimento a propiciar desenvolvimento educacional/profissional e mudança de paradigmas; que dinamiza, estimula e socializa a aprendizagem de forma lúdica e dentro do contexto inescapável da tecnologia da informação, potencializando o processo de aprendizagem mútua, se estará dando um passo a mais em direção a uma nova filosofia educacional, que tem por base o desenvolvimento humano em todas as suas potencialidades, e não apenas como uma ponte que acredita ser um fim em si mesmo.

### Referências

ALMEIDA, Laura Isabel Marques Vasconcelos de. **Concepções dos professores em avaliação e educação matemática**: encontros e desencontros. 2006. 320 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso. 2006. Disponível em: <[www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?op=download&id=34](http://www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?op=download&id=34)>. Acesso em: 11 set. 2015.

---

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Consciência histórica e cultura escolar**: um estudo das especificidades que atuam na construção e aplicação do conhecimento histórico. Associação Nacional de História – ANPUH. XXIV Simpósio Nacional de História, 2007. Disponível em: <<http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Ronaldo%20Cardoso%20Alves.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

BLOOM, Benjamin et al. **Taxonomia dos objetivos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1973.

BRUNO, G. **Acerca do infinito, do universo e dos mundos**. São Paulo: Madras Editora, 2007.

CÂMARA, Armando. O valor da justiça. **Estudos**, Porto Alegre, fasc. 138, p. 27, 1975.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, n. 6, v. 2, p. 93-112, 2001. Disponível em: <[www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/download/2133/1614](http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/download/2133/1614)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-31, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. Verbete: Avaliar. Curitiba: Positivo, 2005.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 7.ed., São Paulo: Ática, 2001.

HESSEN, Johannes. **Filosofia dos valores**. Coimbra: Almedina, 2001.

HYPOLITTO, Dinéia. O uso de portfólio, a reflexão e a avaliação. **Conceitos, Polêmicas e Controvérsias**. São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, ano V, n. 19, p. 291-2, 1999.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1971.

KUNZLER, Caroline de Moraes. Teoria dos Sistemas de Niklas Luhmann. **Estudos de Sociologia**. Araraquara: UNESP, v. 9, n. 16, p. 123-36, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LOCH, Márcia. **Educação a distância e métodos de avaliação**. Indaial: Uniasselvi, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

---

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**. São Paulo: Universidade Nova de Julho, v. 4, fac. 2, p. 79-88, 2002.

MARQUES, Joana Ganiho. **Museus locais**: conservação e produção da memória coletiva. Disponível em: <[http://www.academia.edu/4224063/Museus\\_locais\\_conserva%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_produ%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_mem%C3%B3ria\\_coletiva](http://www.academia.edu/4224063/Museus_locais_conserva%C3%A7%C3%A3o_e_produ%C3%A7%C3%A3o_da_mem%C3%B3ria_coletiva)>. Acesso em: 6 nov. 2014.

MARTINS, Josenei; MARTINO, Marlen Batista de. **Didática e metodologia do ensino de história**. Indaial: Uniasselvi, 2011.

MOREIRA, Jacinta Rosa. **Portfólio do professor**: o portfólio reflexivo no desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora, 2010.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerje, 2001.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura; LAPOLLI, Edis Mafra. O professor e as propostas educacionais do ratio studiorum: algumas reflexões iniciais sobre a prática docente. **Educere. La Revista Venezolana de Educación**. Mérida: Universidad de Los Andes, ano 16, n. 55, p. 273-81, set./dez., 2012.

TYLER, Ralph. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1950.

ROCHA, Manoel José Fonseca. **Metodologia do ensino superior**. Indaial: Uniasselvi, 2009.

SHELDRAKE, Rupert. **Uma nova ciência da vida**. São Paulo: Cultrix, 2014.

SILVA, Justino Adriano Farias da Silva. Elementos básicos de uma axiologia jurídica. **Revista Forense**. Rio de Janeiro: Forense, v. 80, n. 286, p. 97-137, abr./jun. 1984.

VIEIRA, Eliane do Rocio; SILVA, Rodrigo de Cassio da. **Blogs, webfólios e a educação a distância (EaD)**: contribuições para aprendizagem. 2014. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/273.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2015.

---

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.

---