



Interface - Comunicação, Saúde, Educação

ISSN: 1414-3283

intface@fmb.unesp.br

Universidade Estadual Paulista Júlio de  
Mesquita Filho  
Brasil

Sordi, Mara Regina Lemes; Montejano Silva, Margarida

O uso de portfólios na pedagogia universitária: uma experiência em cursos de enfermagem

Interface - Comunicação, Saúde, Educação, vol. 14, núm. 35, outubro-diciembre, 2010, pp. 943-953

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180115837014>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# O uso de portfólios na pedagogia universitária: uma experiência em cursos de enfermagem\*

Mara Regina Lemes Sordi<sup>1</sup>  
Margarida Montejano Silva<sup>2</sup>

## Introdução

A crítica à ineficácia dos processos de avaliação da aprendizagem universitária tem crescido, e o esforço de oferecer alternativas mais consistentes e fecundas do ponto de vista pedagógico tem levado os educadores a experimentarem novos formatos de avaliação capazes de produzir e captar os avanços dos estudantes, tomando-os como tradutores da qualidade do trabalho pedagógico executado.

Freitas, Sordi e Malavazi (2004) recuperam a necessária compreensão da avaliação como categoria importante, porém insuficiente para produzir aprendizagens, e reforçam a ênfase no trabalho pedagógico. Cabe retirar a centralidade da avaliação como meta primeira do esforço de alunos e professores, o que tem distorcido a importância da cena pedagógica em sua integralidade. A avaliação coroa o trabalho desenvolvido pelos atores nos diferentes cenários educativos que propiciam a aprendizagem significativa. Este é seu lugar dentro de um território mais amplo que é o da pedagogia universitária.

Os desafios da contemporaneidade tem ampliado a complexidade da formação universitária e exposto a fragilidade da configuração tradicional da sala de aula e, por conseguinte, da avaliação. Esta, artificialmente concebida, parece reinar absoluta na escola e, inadvertidamente, auxiliamos a perpetuá-la.

Las políticas educativas de los últimos años, tomando nota de esa necesidad de romper con el modelo hegemónico homogéneo típico del momento fundacional de los sistemas educativos modernos, reconocen que es preciso encontrar soluciones pedagógicas diversas y adecuadas (en este sentido "racionales", es decir, adecuadas al fin que se persigue); y con ese objetivo se han explorado diversas estrategias: diversificación de la oferta (multiplicación de modalidades, recorridos, secuencias y métodos pedagógicos, etc.); fortalecimiento de las iniciativas de las instituciones para adecuarse a las particularidades (aliento a proyectos institucionales, autonomía pedagógica de los agentes y las instituciones etc.) y despliegue de políticas compensatorias para darle más a quienes más las necesitan y que pretenden romper con los clásicos criterios "igualitaristas" (los

\* Texto inédito, sem financiamento ou conflitos de interesse, parte de experiência docente em curso de enfermagem.

<sup>1</sup> Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Rua Monte Alto, 165. Campinas, SP, Brasil. 13.090-763. maradesordi@uol.com.br

<sup>2</sup> Laboratório de Observação e Estudos Descritivos, Unicamp.

mismos recursos para todos y en igual proporción) de asignación de recursos escolares y extraescolares. (Fanfani, 2008 p.189)

Parece compreensível que, frente às denúncias destes limites, professores questionem os processos de avaliação que colocam em prática e que espelham algo sobre os valores educativos que estão em jogo. Isso tem gerado campo propício ao esforço de inovação dos processos de avaliação e apontam o portfólio como uma alternativa interessante, pois implica a apropriação da avaliação como componente de um trabalho pedagógico que se quer reflexivo e participativo.

Hernández (1998, p.100) se refere ao portfólio como um

[...] continente de diferentes tipos de documentos (notas personales, experiencias de clases, trabajos puntuales, control de aprendizaje, conexiones con otros temas fuera de la escuela, representaciones visuales que proporcionan evidencias del conocimiento que fue construido, de las estrategias utilizadas y de la disposición de quien elabora en continuar aprendiendo.

Sobre algumas características que avaliam o uso de tal recurso, Villas Boas (2005, p.295) ressalta:

[...] o professor e o próprio aluno avaliam todas as atividades executadas durante um largo período de trabalho, levando em conta toda a trajetória percorrida. Não é uma avaliação classificatória nem punitiva. Analisa-se o progresso do aluno. Valorizam-se todas as suas produções: analisam-se as últimas comparando-as com as primeiras, de modo que se perceba o avanço obtido. Isso requer que a construção do portfólio se baseie em propósitos de cuja formulação o aluno participe, para que se desenvolva o sentido de “pertencimento”.

Para Klenowski (2005), a autoavaliação, a reflexão e a oportunidade de o aluno revelar o processo pelo qual o trabalho foi construído estão expressas no portfólio, constituem a centralidade do portfólio: o que significa que os alunos tornam-se capazes de internalizar esta nova forma de verificação da aprendizagem de forma mais crítica, aprendendo, com isso, a analisar o processo vivido, suas ações e contextos com maior responsabilidade (autocorreção). Aprendem, também, a pensar sobre o próprio pensamento ressignificando-o (metacognição), além de acurarem a criatividade, pois o processo vivido exige superação (autotranscendência). Estas características em conjunto podem elevar o potencial dos sujeitos a um nível de reflexão superior e de produção de um trabalho mais significativo. Por sua potencial capacidade de produzir novas formas de pensar nos futuros profissionais, habilitando-os a se inserirem em um mundo do trabalho com qualidade social, este recurso pode contribuir para uma formação socialmente competente (Sordi, Silva, 2008).

Conforme Sordi e Silva (2008), “[...] a formação universitária que temos é afetada por microdecisões que tomamos e que revelam a coerência e o compromisso com o projeto coletivo do qual somos parte”. Será que o docente universitário tem consciência da totalidade da obra que ajuda a construir?

Com base nestas ideias apresentar-se-á parte da experiência vivida num curso de Licenciatura em Enfermagem cuja avaliação da aprendizagem envolveu a produção de portfólio pelos alunos. Pretende-se examinar a potência da matriz avaliativa fornecida pelo docente que subsidiou o processo de construção do material, explicitando os critérios adotados na disciplina, visando garantir maior transparência dos valores pretendidos no trabalho pedagógico proposto. Finalmente, serão destacadas algumas aprendizagens e considerações sobre o vivido.

### Um olhar avaliativo para os portfólios dos estudantes: aprendizagens necessárias para uma mediação pedagógica competente

O crescente interesse no uso dos portfólios, experimentado em cursos de todas as áreas e níveis de ensino, expôs fragilidades no seu manejo tanto no segmento estudantil como por parte dos professores, que admitem certa insegurança quer na orientação e monitoramento do processo como na confecção do mesmo, o que subtrai a possibilidade de extração dos bons resultados dele decorrentes. Mas, afinal, o que caracteriza um bom portfólio? Como avaliar sua qualidade? Como respeitar/interpretar e ajuizar as diferentes formas de elaboração dos alunos, expressão da criatividade e autenticidade que se quer valorizar? Como evitar que o subjetivismo deslegitime a avaliação da aprendizagem, culturalmente pensada sob a ótica positivista?

Entende-se que a educação crítica necessita superar a fase da denúncia daquilo que lhe parece disfuncional para atingir outro patamar, sem o que a ação de transformação não se concretiza. Este raciocínio se repete no uso do portfólio. Não basta sinalizar os problemas que o circundam. O que se requer é uma ação capaz de oferecer subsídios que qualifiquem o seu uso. Logo, examinar como vem ocorrendo a avaliação dos portfólios parece fazer sentido.

Esta empreitada iniciou-se com base em uma reflexão sobre um fazer pedagógico que culminou na realização de uma minipesquisa junto a professores universitários de diferentes áreas de conhecimento, mestrandos em educação matriculados em nossa disciplina, questionando-os sobre as dificuldades sentidas na confecção de seus portfólios. Este estudo envolveu a análise de 24 portfólios construídos no período de 2005 a 2007. Observou-se, nas produções dos estudantes, a preponderância de abordagens descritivas, sustentadas teoricamente ou baseadas no senso comum, em detrimento de marcas reflexivas e contextualizadas. O estudo evidenciou as fragilidades tanto comunicacionais (dificuldade de entendimento da proposta e de expressão de significados por linguagens alternativas) como organizacionais (disciplina no registro das impressões e gestão do tempo), como também a existência de uma cultura de avaliação pautada no padrão de um certo/errado tornado natural e que interferia na livre expressão dos alunos, preocupados em satisfazer as eventuais expectativas do professor, tomadas de modo absolutizado.

Estes dados, ao serem problematizados, geraram aprendizagens mútuas e múltiplas, as quais buscou-se incorporar no planejamento da disciplina Prática de Ensino em Enfermagem, ministrada em 2007. Decidiu-se construir uma matriz de monitoramento do trabalho dos estudantes relativa ao portfólio visando evitar o espontaneísmo na produção ou na correção do material, o que dificultaria a objetivação do processo de avaliação. Negociou-se a introdução da matriz avaliativa, que foi aplicada nos 13 alunos matriculados no curso.

Em uma experiência de meta-avaliação do trabalho docente, este estudo retrata as contribuições da matriz no uso do portfólio por meio da reflexão sobre a forma de mediação pedagógica executada no processo de avaliação da produção dos alunos. Pautou-se pelo entendimento da avaliação como ato de comunicação interessado na produção de novos sentidos tanto para estudantes como para docente, enfim, para o grupo envolvido no processo de ensino-aprendizagem (Hadji, 2001). Assumiu-se, ainda, a concepção de conhecimento como construção social, coletiva, subtraindo o viés individualista que tem marcado as atividades de avaliação. Outro marco referencial assumido na condução do processo foi o de descaracterizar o portfólio como recurso de avaliação e fortalecer seu potencial formativo incorporando-o no trabalho pedagógico.

A matriz de avaliação foi arquitetada focando diferentes dimensões: 1 capacidade de descrição dos eventos educativos selecionados para integrar o portfólio (potência) e as razões explicativas apontadas pelo estudante que espelhassem as aprendizagens pretendidas; 2 capacidade reflexiva frente ao material; 3 capacidade de articulação do aluno no manejo do material, correlacionando com as bases teóricas indicadas na disciplina e/ou incorporadas por busca ativa de informação complementar e os *links* profissionais realizados.

Também foi priorizada uma análise do material nos aspectos formais (clareza e pertinência das linguagens utilizadas, cumprimento de prazos e adesão responsável ao protocolo de aperfeiçoamento). Igualmente, foi valorizada a capacidade de o estudante socializar a obra construída e publicamente

defender seus pressupostos. O uso da matriz auxiliou o grupo a manter-se afinado aos propósitos da inovação e, dividida em distintas fases, denominadas estações de aprendizagem, permitiu que a práxis dialógica estivesse presente, inclusive e, sobretudo, nos processos formais de avaliação. Observou-se que a existência destes referenciais induziu à afirmação de alguns princípios organizadores do processo de trabalho docente, que se constituiu em aprendizagem complementar, aparentemente subliminar ao processo.

### **Alguns resultados: novas e múltiplas aprendizagens**

Explorando um pouco mais os sentidos da experiência, pretendeu-se, nesta parte, explicitar as ênfases das fases da matriz de gestão e avaliação do portfólio. Além disso, e por meio do diálogo com alguns teóricos e com a realidade da prática em construção, intencionou-se evidenciar as contribuições que esta matriz trouxe ao trabalho desenvolvido na disciplina, tornando mais claros os termos do contrato pedagógico. Desta forma, foi selado um pacto de qualidade negociada com os estudantes (Bondioli, 2005), o que potencializou seu envolvimento com a inovação pretendida, permitindo-lhes situarem-se no processo.

Na Fase 1, ocorre o convite à explicitação do itinerário pessoal e profissional e suas conexões, conforme se observam:

#### **Matriz de gestão e avaliação de portfólio**

##### **Fase 1 - Memorial de entrada - 0,5 ponto**

- . Explicitação do itinerário pessoal e profissional e suas conexões
- . Capacidade de exposição de sentimentos /valores
- . Extrapolação dos aspectos formais da apresentação pessoal
- . Uso de linguagens alternativas
- . Disposição de adesão à proposta

A intenção está em demandar, para o estudante, a possibilidade de compartilhar a sua trajetória, explicitando-a e materializando, por meio da escrita, aquilo que o compõe enquanto sujeito do mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, a atividade o provoca a transpor, para a realidade, as interfaces visíveis e invisíveis entre o que foi, o que é e o que pretende ser.

Por outras palavras, ele próprio percebe que suas ações presentes e passadas não estão descoladas umas das outras e, tampouco, dos contextos que o rodeiam. Escrever sobre elas significa traduzir seus múltiplos sentidos. Tem esta fase uma pretensão localizadora do estudante na disciplina e permite, por contraste, recuperar, ao final, os avanços obtidos, servindo como subsídio para retomada, tanto para o aluno, como para o docente.

Como uma coisa está relacionada a outra, sobre a capacidade de exposição de sentimentos e valores, entende-se que o cerne da atividade está na questão do reconhecimento do sujeito para si e para o outro, em relação a sua atuação no mundo - ou seja, aquilo que dá sentido a sua existência. Marx, sobre isso, ensina que “Todas as vezes que eu olho o que fiz como não sendo eu, ou não me pertencendo, eu me alieno. E, a alienação nos conduz ao afastamento de tudo aquilo que é movimento, que é dinâmico, que é vivo” (Marx, 1974, p.28). Na mesma direção, Cortella (2008, p.21) completa: “Todas as vezes que aquilo que você faz não permite que você se reconheça, seu trabalho se torna estranho a você. As pessoas costumam dizer: ‘não estou me encontrando naquilo que eu faço’ porque o trabalho exige reconhecimento – conhecer de novo”.

Neste sentido, expor os sentimentos e valores com a liberdade que a escrita permite, dará ao sujeito condições de, ao lê-la, conhecer-se ou estranhar-se com a possibilidade de reconstruí-la. Ao mesmo tempo, dará ao leitor a chance de entender o ponto de vista do qual parte e quanto tem de subjetivo na objetividade das palavras. Evidentemente, esta liberdade é construída no processo de trabalho que se inicia com o cuidado pedagógico do docente de criar o vínculo com o grupo-classe e manter-se coerente com o discurso e os compromissos do uso de uma avaliação processual, formativa e emancipatória.

Na evolução do processo de escrita, o sujeito se localiza, encontra seu lugar no grupo e tem, na extrapolação dos aspectos formais da apresentação pessoal, a oportunidade de criar vínculos, de ser parte, tomar parte e fazer parte, com responsabilidade, do trabalho coletivo.

Este, por sua vez, não se realiza apenas teoricamente, há que se vivê-lo sob uma outra concepção de trabalho, de respeito e de atitude ética nas relações humanas. Requer novas aprendizagens, como por exemplo, a do trabalho colaborativo. Gramsci (1975, p.37), nesta perspectiva, enfatiza: “[...] a colaboração para uma boa e útil produção desenvolve a solidariedade, multiplica laços de afeto e fraternidade. Cada um é indispensável, cada um está em seu lugar e cada um tem uma função e um lugar”.

Com isso, o sujeito, ao escrever seu material de entrada, é estimulado e vê ampliado o campo de possibilidades no uso de linguagens alternativas. Pode extrapolar os próprios limites e acrescentar jogos de imagens, de poesia, de sons no sentido de ressignificar a palavra, o trabalho e a si próprio. Tem, nesta escrita, condições de viver a interlocução com o leitor; de expressar-se criativamente, e, ao utilizar outras formas na comunicação, acrescenta o cuidado e o desejo de fazer-se entendido.

[...] o texto aberto recebe àqueles que ele convoca, oferece hospitalidade. [...] hospitalidade do texto e disponibilidade dos leitores. Mútua entrega: condição de um duplo devir. [...] Na leitura não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar. (Larrosa, 1999, p.139)

Por fim, e com igual zelo, a escrita da Fase 1 do portfólio implica incondicional disposição de adesão à proposta. Pois, se não houver tal disposição, todo trabalho estará comprometido. Nesta direção, os pactos não se firmam, os sujeitos não se dão a conhecer e os vínculos não se constituem, o que compromete o todo, inviabilizando a natureza do trabalho coletivo e a possibilidade de se reconhecer enquanto produtor de sentidos, enquanto construtor de conhecimento. Mais que isso, emperra o processo de emancipação e da conquista da autonomia, confirmando o pensamento de Gramsci (1975), quando diz que a liberdade para todos é a única garantia para as liberdades individuais.

Assim se manifestam alguns estudantes:

“Escrever o memorial me ajudou a repensar minha opção pela licenciatura e o que significa ser educador em saúde”.

“De repente me vi obrigada a parar e pensar sobre minha trajetória e me assustei, pois nem sabia o que escrever sobre mim”.

Na Fase 2 da matriz avaliativa, o foco do processo de ensino e aprendizagem concentra-se na escritura dos estudantes considerada reveladora de suas aprendizagens.

## **Fase 2 - A obra em construção: escritura reveladora das aprendizagens - 6 pontos**

### **a seleção do material**

- a.1 sensibilidade para seleção dos eventos com forte conteúdo formativo
- a.2 existência de articulação do evento com o trabalho pedagógico em foco

### **b habilidade descritiva e contextualizadora frente ao evento**

- b.1 apresentação de evidências que justificam a inclusão do material
- b.2 exposição clara e didática das ideias
- b.3 correlação micro e macro
- b.4 articulação do evento com o processo de trabalho profissional

### **c capacidade interpretativa**

- c.1 análise do material superando o senso comum
- c.2 uso de base teórica para sustentar raciocínios e argumentações

- c.3 expressão na escritura da base valorativa do posicionamento
- c.4 mobilização de competências estéticas para explorar e situar o sentido da experiência para si e para os outros
- c.5 compreensão e problematização do evento selecionado
- c.6 capacidade de indagação frente ao evento e suas repercussões ético-epistemológicas (formulação de perguntas)

**d capacidade de intervenção na realidade**

- d.1 formulação de plano de ação para lidar com a situação visando aprimorá-la ou solucioná-la.
- d.2 realização de projeções exequíveis e contingenciadas com a realidade
- d.3 indicação das alianças necessárias para lidar com o evento
- d.4 pertinência social das reflexões

**e qualidade da escritura do texto**

- e.1 exatidão
- e.2 lógica interna e externa
- e.3 coerência com pressupostos do curso
- e.4 uso adequado das linguagens alternativas
- e.5 maturidade das ideias

**f postura diante da obra em construção**

- f.1 compromisso com prazos fixados
- f.2 respeito à natureza processual da elaboração
- f.3 espírito de abertura e de crescimento
- f.4 autonomia intelectual
- f.5 competência coletiva

Nesta fase, objetiva-se dar concretude à obra de modo que se percebam os progressos dos estudantes devidamente mediados pela leitura do portfólio, tornado instrumento de comunicação docente/discente.

Não se trata de apenas examinar a capacidade de o estudante realizar compilação de materiais, mas sua sensibilidade para selecionar os materiais com maior potencial formativo e que se revelaram proveitosos para a realização de sínteses aproximativas dos objetivos da disciplina, capazes de revelar seu trânsito também pelos referenciais teóricos.

“Professora... o que você quer exatamente que a gente faça? Me sinto insegura para escolher o que colocar na pasta”.

Embora esta estação de aprendizagem esteja dividida em 6 partes e a estas correspondam seis pontos na composição da nota do estudante/grupo, estas partes não podem ser interpretadas de forma dissociada. O processo de trabalho intelectual do aluno vai sendo sedimentado pela teia de relações que este estabelece no cumprimento metódico, porém, não mecânico deste itinerário. Cabe destacar que, neste movimento, a apropriação dos saberes não pode se distanciar dos valores e dos afetos que tornam significativa a experiência fazendo com que esta “toque”, de modo especial, os estudantes. “O importante não é que se fale ou explique bem os conteúdos: o importante é como eles são entendidos, organizados e integrados em um conjunto significativo de conhecimentos e habilidades novas” (Zabalza, 2004, p.156). Enfim, tenta-se deslocar o eixo da “formação centrada no ensino” para uma “formação centrada na aprendizagem”. Certamente, desta mudança outras podem se originar, entre as quais a produção de uma nova relação dos estudantes e professores com a avaliação, entendendo-a como recurso de mediação entre seus pontos de saber e seus pontos de “não-saber ainda”, devidamente enriquecidos pelas trocas intersubjetivas favorecidas pela forma de trabalho pedagógico pactuada (Sordi, 2008).



“Me surpreendi quando fui pensando o que via no estágio e a forma como no bacharelado ia aprendendo o trabalho em equipe. No fundo, senti a precariedade da formação dos técnicos de enfermagem em função do jeito como o enfermeiro pensa sua função na equipe. Eu mesma tinha um jeito de olhar para eles que menosprezava sua capacidade de pensar”.

Com a preocupação de que esta experiência na disciplina, via produção de portfólio, ensine a produzir aprendizagens significativas e, tanto quanto possível, reforce o espírito de colaboração entre estudantes com a “obra” em construção, a mediação pedagógica que se realiza vai gradativamente fomentando, nos alunos, uma linha de raciocínio frente ao material compilado, em um esforço de articular: teoria/prática; razão/ sensibilidade; níveis micro e macro de análise.

Entende-se que alguma instrumentalização é necessária para que estudantes possam operar neste outro paradigma superando a cultura escolar, que tem sido a da fragmentação, e a base utilitarista dos saberes. Inspirados em Merhy (2002), considera-se importante subsidiá-los para a gestão do processo de aprendizagem individual e coletiva que vivenciam. O autor ensina que se pode dispor de, pelo menos, três ferramentas: rede analisadora do processo de trabalho; rede explicativa dos problemas e dos nós críticos, e rede de cogestão do processo decisório frente aos problemas.

A rede analisadora procura explorar o sentido do trabalho em termos de sua finalidade, explicitando seus destinatários, as formas de operação e resultados obtidos. Permite identificação das forças restritivas e propulsoras ao desenvolvimento do trabalho e das ações sociais, com base na revelação das motivações e posições entre os atores envolvidos. Postos em situação de reflexão, os estudantes aprendem, a partir de sua própria prática de trabalho, a problematizar a natureza dos problemas, compreender os nós críticos como condicionantes, construir explicações, alargadas pela contribuição grupal que faz circular informações, saberes e valores, ajudando a construir os pactos que organizam as ações sobre a realidade de modo mais profissional. Constrói-se uma rede explicativa dos problemas que legitimam a seleção das prioridades e sustentam a formulação de estratégias que levem em conta que cada ator se conheça e reconheça na ação coletiva, considerando a interação entre atores aliados, oponentes e/ou indiferentes.

Como a colocação da ação em movimento não depende somente de um único ator, é fundamental saber analisar a governabilidade, e, por isso, a discussão em coletivo tende a ampliar o êxito da ação, dando-lhe maior concretude, com capacidade de produzir efeito positivo para a diminuição dos pontos de desconforto prioritizados.

“Não esperava pela devolutiva do professor e isso me ajudou a pensar e a lidar melhor com meus conflitos. O debate na sala de aula me mostrou que muitos problemas são comuns e há diversidade de soluções para eles”.

Estes movimentos articulados possibilitam mobilizar saberes e práticas acumuladas, negociar conflitos, perceber fatores não controláveis associados ao problema, mas que são importantes para o trabalho. Aciona-se a terceira ferramenta, que implica a rede de cogestão, que envolve a construção de um cenário em que é possível se elaborarem referências coletivas, que aumentam as possibilidades de compreensão solidária intelectual, e que qualifica a intervenção sobre a realidade social. Observa-se aí, conforme Santos (2006), o compromisso com uma mediação orientada pelo uso edificante do conhecimento, superando o viés tecnicista que oculta os impactos de opções na vida das pessoas.

Observa-se que o trabalho de construção do portfólio acrescenta aprendizagens colaterais à disciplina, e que isso potencializa a ação ético-política dos estudantes, dando qualidade social à formação universitária. Ressalta-se que se busca desenvolver e avaliar, formativamente, a capacidade de os alunos realizarem projeções exequíveis e contingenciadas com a realidade, de modo que sua capacidade de crítica sobre os problemas seja capaz de sustentar ações concretas e que se aproximem do inédito viável descrito por Freire, respeitando o princípio da historicidade que permite viver uma pedagogia da esperança.

Prosseguindo na explicação da matriz, observa-se que esta indica a estação da aprendizagem denominada “exposição da obra”: sínteses compartilhadas que despertam e desafiam o aluno para a



socialização pública de seu processo de aprendizagem, ampliando seus horizontes pela incorporação de outras visões e reações frente ao exposto. Esta etapa finaliza com a instalação da avaliação da disciplina, o que, por sua vez, implica o uso de recursos quaisquer, exceto o da exposição oral convencional, para evidenciar as repercussões da disciplina sobre os estudantes. De algum modo, os remetem ao memorial de entrada, revelando os valores que foram agregados.

**Fase 3 - Exposição da obra: sínteses compartilhadas - 2 pontos**

- a.1 recursos de apresentação
- a.2 criatividade do recorte
- a.3 propriedade das sínteses
- a.4 compromisso com a aprendizagem coletiva

**Fase 4 - Instalação da sessão de avaliação - 1,5 ponto**

- a.1 criatividade da cena avaliativa
- a.2 capacidade de autocorrigir-se, demonstrando onde e quando percebeu a superação
- a.3 entrevista individual de avaliação e firmação de termo de compromisso com educação permanente vivenciada.

As vulnerabilidades do processo são tomadas como objeto de reflexão do grupo (estudantes e professor), informando-os e municiando-os para as transformações qualitativas necessárias.

Nesta direção, a formatividade da avaliação se revela, igualmente, no momento somativo do processo que exige a materialização de uma nota para cumprimento das exigências de certificação. Pela fecundidade do processo vivido e ressignificado via registros reflexivos dos estudantes no portfólio, devidamente trabalhados ao longo do tempo pela mediação do docente, amplia-se a possibilidade de se afetar a relação dos sujeitos com a avaliação, retirando-a da centralidade da cena pedagógica. Constrói-se, assim, uma cultura de avaliação comprometida com as aprendizagens, e não apenas com a aquisição da nota. Uma vez mais, nota-se que esta experiência só é possível quando se preservam as relações intersubjetivas. Deste cuidado, decorre boa parte do êxito da tarefa de inovação da avaliação que, via de regra, é reconhecida como atividade meramente de controle sobre os sujeitos, com vistas à classificação e hierarquização. A transparência valorativa, que deve ser a marca da relação entre os sujeitos educativos, assegura a possibilidade de um olhar diferenciado para a avaliação, recuperando sua dimensão educativa.

Ressalta-se que esta experiência de oferecer uma matriz capaz de traduzir, ao aluno, as intenções do docente, antecipando os valores e expectativas que subjazem à proposta, trouxe mais clareza e segurança aos estudantes. Inicialmente, estes insistiam em querer saber de que jeito deveriam fazer, não faltando indagações sobre o modo correto de execução do trabalho. Surpreendidos pela leveza do trabalho pedagógico, os mesmos foram ganhando segurança e espaço no processo, emprestando suas ideias, colorindo com diversos matizes as discussões e as reflexões, o que enriqueceu os resultados.

O trabalho docente também foi otimizado com a utilização da matriz, pois esta, ao tornar inteligível, simultaneamente, suas intenções educativas, permitiu que este pudesse acompanhar e avaliar o desenvolvimento de seu próprio trabalho, além de possibilitar o controle social da mesma pelo grupo-classe.

Cabe reconhecer que a aprendizagem é o resultado de um processo em que participa o aprendiz e que inovações pedagógicas são importantes. Porém, além das condições escolares, é preciso contar com as condições sociais. E estas interdependências que existem entre o desenvolvimento educativo, o desenvolvimento social e o desenvolvimento econômico das sociedades obrigam rever as formas de reflexão que os alunos fazem e as formas de reflexão que podem ser apresentadas mediadas pelos portfólios que produzem.

Os estudantes necessitam refletir e, por meio de sua escrita no portfólio, podem aprender a ler outras dimensões que envolvem sua realidade pessoal e a realidade social. Só uma estratégia integral de desenvolvimento (por que não voltar à ideia de plano estratégico de desenvolvimento integral com as necessárias adequações dos tempos atuais?) pode favorecer o desenvolvimento de uma sociedade mais

rica, mais igualitária e, também, mais livre (Fanfani, 2008). Trocar o processo de avaliação implica, também, reconhecer quais motivos econômicos e políticos são responsáveis por uma cultura de avaliação tão excludente e positivista. Democratizar o processo implica explicitar aos alunos, especialmente aos universitários, as contradições históricas que atravessam esta prática apresentada como neutra e que não pode seguir sendo pensada assim.

### Considerações finais

Freire (1998, p.71) diz que “o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação”. Compartilhando do pensamento deste autor, o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos, e não do professor consigo mesmo.

O uso da matriz auxiliou a mediação pedagógica a manter-se coerente e objetivada. Permitiu intervenções planejadas e intencionalmente orientadas pelo compromisso de gerar aprendizagens aos estudantes. Gerou uma base concreta para que o ato de comunicação entre professor/aluno se mantivesse pautado em evidências. A avaliação assim orientada pôde ser executada de modo preciso, incorporando a riqueza dos aspectos qualitativos, porém sem abrir mão da base concreta que sustenta processos de avaliação rigorosos. Assim como reforçou a ideia de que o uso do portfólio tem potência para auxiliar os alunos a produzirem autonomia e um pensar de nível superior, pois aciona as características do pensamento crítico (autocorreção) e do pensamento criativo (autotranscendência) e, ainda, do pensamento complexo (metacognição), constituindo a base de gestão e avaliação do portfólio.

Crê-se que estas características do pensamento crítico também se constituíram em aprendizagens para o docente, acrescentando-lhe saberes para desenvolver um outro olhar avaliativo, qualificador da mediação pedagógica que se quer socialmente competente.

Sem uma nova cultura de avaliação, dificilmente haverá superação do medo de arriscar sair dos lugares já conhecidos, tão conhecidos que nos levam aos mesmos destinos de sempre. É tempo de travessia e isso implica a exorcização do medo de errar. Implica a capacidade de releitura da cartografia de uma inovação, para evitar tomá-la como coisa tão simples que desconheça a complexidade do real, ou como algo tão difícil que justifique o socialconformismo que parece estar introjetado em boa parte dos docentes, levando-os a subestimarem sua possibilidade, como ator social, de produzir mudanças capazes de melhorar a sociedade em que vivemos.

### Colaboradores

Os autores trabalharam juntos em todas as etapas da produção do manuscrito.

### Referências

- BONDIOLLI, A. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- CORTELLA, M.S. **Qual é a tua obra?** Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FANFANI, E.T. Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: LUGARES, MEMÓRIAS E CULTURAS, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008. p.225-40.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVAZI, M.M. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipatória nas escolas. In: GERALDI, C.M.G.; RIOLFI, C.R.; GARCIA, M.F. (Orgs.). **Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.61-88.
- GRAMSCI, A. **L'Ordine Nuovo**, Torino: Einaudi Editore, 1975.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KLENOWSKI, V. **Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación**. Procesos y principios. Madrid: Narcea, 2005.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas**. 2.ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores, v.35).
- MERHY, E. E. **Saúde: a cartografia do trabalho vivo**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- SANTOS, B.S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SORDI, M.R.L. A avaliação a serviço de aprendizagens colaborativas e solidárias: redesenhando o trabalho pedagógico na educação superior. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: LUGARES, MEMÓRIAS E CULTURAS, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008. 1 cd-rom.
- SORDI, M.R.L.; SILVA, M.M. O exercício competente da docência universitária em tempos de incompetências sociais. In: ROVAL, E. (Org.). **Competências em debate**, 2010, no prelo.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia universitária: trabalho coletivo e aprendizagens possíveis. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: LUGARES, MEMÓRIAS E CULTURAS, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008. 1 cd-rom.
- VILLAS BOAS, B.M.F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.
- \_\_\_\_\_. O portfólio no curso de Pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Educ. Soc.**, v.26, n.90, p.291-306, 2005.
- ZABALZA, M.A. **O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Descreve-se experiência de construção de matriz para análise de portfólios em um curso de licenciatura em enfermagem, com destaque para as aprendizagens mútuas e múltiplas do processo. Um dos desafios é potencializar o uso de portfólios evitando que este padeça de um subjetivismo que dificulte a sustentação do diálogo que se trava entre aluno/professor, que não pode prescindir de evidências sem as quais se enfraquece a dimensão educativa da avaliação. O estudo sistematiza princípios que garantem uma lógica de avaliação inovadora, constituindo-se recurso de formação tanto para docente quanto discentes envolvidos, contribuindo para o exercício da reflexão sobre o material produzido e compilado no portfólio.

*Palavras-chave:* Avaliação. Portfólio. Trabalho pedagógico em saúde. Formação de professores. Pedagogia universitária. Enfermagem.

The use of portfolios in university teaching: an experience in nursing courses

This paper describes the experience concerning the construction of a matrix to analyze portfolios developed by Nursing students, emphasizing the mutual and multiple learning that occurs in this process. One of the many challenges is to potentialize the use of portfolios, preventing it from presenting a subjectivism that hinders the dialogue established between professor and student, which must take into account the evidences that maintain the educational dimension of evaluation. The study systematizes principles that guarantee an innovative evaluation logic, constituting an education resource for teachers and learners, and contributing to the exercise of reflection on the material produced and compiled in the portfolio.

*Keywords:* Evaluation. Portfolio. Pedagogical work in health. Teacher education. University teaching. Nursing.

El uso de portafolios en la pedagogía universitaria:  
una experiencia en cursos de enfermería

Se describe la experiencia de la construcción de matriz para análisis de los portafolios en un curso de licenciatura en enfermería destacando los aprendizajes mutuos del proceso. Uno de los desafíos es potenciar el uso de portafolio evitando que padezca de un subjetivismo que dificulte la sustentación del diálogo entre alumno/profesor, que no puede prescindir de evidencias sin las cuales se debilita la dimensión educativa de la valoración. El estudio sistematiza principios que garantizan una lógica de valoración innovadora, constituyendo recurso de formación tanto para docente como para discente; contribuyendo para el ejercicio de reflexión sobre el material producido y compilado en el portafolio.

*Palabras clave:* Valoración. Portafolio. Trabajo pedagógico en salud. Formación de profesores. Pedagogía universitaria. Enfermería.