

# PORTFÓLIOS DIGITAIS: UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO COM LICENCIANDOS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

## DIGITAL PORTFOLIOS: AN EVALUATION EXPERIMENT WITH ACADEMICS FROM BIOLOGY TEACHING COURSE

*Raquel Pereira Quadrado – PPGEC/FURG  
raquelquadrado@hotmail.com*

*Deise Azevedo Longaray – PPGEC/FURG  
deiselongaray@yahoo.com.br*

*Suzana da Conceição de Barros – PPGEC/FURG  
suzinhab@yahoo.com.br*

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar uma experiência com o uso de portfólios digitais como estratégia de avaliação no curso de Ciências Biológicas Licenciatura. Os portfólios são produções individuais, baseadas nos relatos reflexivos sobre as experiências vivenciadas durante as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, possibilitando a avaliação do processo de forma contínua e uma constante reflexão sobre as experiências e as teorias que as sustentam. O uso da plataforma *Moodle* como meio para publicação digital e socialização dessas produções têm possibilitado maior interatividade entre os licenciandos e as professoras orientadoras, bem como dos/as licenciandos entre si, uma vez que esses/as podem compartilhar as suas experiências, aprendizagens, dúvidas, limitações e discutir possibilidades de superação. A partir da análise de algumas narrativas apresentadas nos portfólios digitais, evidenciamos a contribuição dessa estratégia de avaliação no processo de constituição dos futuros professores de ciências e biologia.

**Palavras-chave:** portfólios digitais; avaliação; formação de professores de ciências.

### ABSTRACT

This work aims to analyze an experiment with the use of digital portfolios as an evaluation strategy in the Biology Teaching Course. Portfolios are individual productions, based on reflective reports about experiences during the teaching practices developed in schools, enabling continuous evaluation of the process and constant reflection on the experiences and the theories underpinning them. The use of the Moodle platform for digital publishing and socialization of this production have enabled greater interaction among student teachers and their advisers as well as among themselves, once they can share their experiences, learning, questions, limitations and discuss overcoming possibilities. From the analysis of some narratives presented in digital portfolios, it was found the contribution of this assessment strategy in the development process of Science and Biology future teachers.

**Keywords:** digital portfolios, evaluation, initial science teacher education.

### A avaliação na formação inicial

A avaliação é um processo indissociável das práticas de ensino-aprendizagem. Apesar disso, ainda é um tema bastante polêmico na educação em geral e, também, na educação em ciências. Pensar nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação como inseparáveis faz com que se questionem os entendimentos que temos sobre a escola, bem como as metodologias de ensino e de avaliação que vêm sendo utilizadas.

Entendemos que a escola é uma zona fronteira de cruzamento de culturas. Fronteiras entendidas aqui não como territórios que isolam, mas como lugares de trânsito, espaços de intersecção que estimulam o contato (ESTEBAN, 2004). Essa visão pressupõe o entendimento da escola como um lugar marcado pela multiplicidade de experiências, vivências culturais e históricas, objetivos de vida, relações sociais, estruturas de poder, valores, enfim, um lugar polissêmico. Nesse contexto, a avaliação de caráter classificatório, baseada em acertos e erros, deve dar lugar a uma avaliação comprometida com a pluralidade, com o respeito às diferenças e com a construção coletiva. De acordo com Esteban:

Construir uma avaliação capaz de dialogar com a complexidade do real, com a multiplicidade de conhecimentos, com as particularidades dos sujeitos, com a dinâmica individual/coletivo, com a diversidade de lógicas, dentro de um processo costurado pelos múltiplos papéis, valores e vozes sociais, perpassado pelo confronto de interesses individuais e coletivos, não é tarefa simples. (2004, p. 24-25)

Neste trabalho, não temos a pretensão de apresentar as respostas a esse desafio ou propostas que deem conta desse modelo de avaliação. O que trazemos, nesse artigo, é resultado da nossa experiência na formação inicial de professores/as de ciências, em que temos buscado promover algumas rupturas com o modelo de avaliação pontual, classificatório e excludente, a fim de entendê-la como um processo contínuo, pautado pelo diálogo, pela constante reconstrução de conhecimentos, possibilitando não apenas identificar dificuldades e limitações, mas, especialmente, compreender suas causas e buscar possibilidades de superação (SANMARTÍ, 2009).

Consideramos que a avaliação contínua, por meio da produção de portfólios reflexivos, pode representar uma possibilidade de ruptura com os processos de avaliação tradicionais. Os portfólios são produções que procuram mostrar o/a licenciando/a como sujeito reflexivo e construtor da sua experiência pedagógica, reunindo os trabalhos desenvolvidos ao longo de um período de ensino, bem como textos de descrição, narração e reflexão de experiências e das teorias que as sustentam (CARVALHO e PORTO, 2005). Além disso, apresentam as seguintes características: mostram as realizações em processo; possibilitam reflexão sobre fatos narrados, identificando os seus múltiplos significados; são peças únicas, cuja singularidade se traduz no caráter particular das vivências nele descritas e refletidas; contribuem para a construção personalizada e continuada do conhecimento, reconhecendo-lhe a natureza dinâmica, estratégica e contextual; facilitam os processos de auto e hetero-avaliação, através da compreensão dos processos de aprendizagem.

Nos cursos de formação de professores/as, a vivência deste tipo de processo avaliativo é importante a fim de oportunizar outras formas de pensar a avaliação no espaço escolar, buscando romper com processos que enfatizam o acerto e o erro, a classificação e a hierarquização. Entendemos que a escola e a Universidade ainda estão atreladas a sistemas quantitativos e que esse ainda é um grande impasse para nós, educadores/as, no entanto, consideramos que a vivência de outras formas de avaliar durante a formação inicial, pode contribuir para pensar outras formas de avaliação na escola.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo analisar uma experiência com o uso de portfólios reflexivos digitais como metodologia de avaliação na disciplina de Estágio I Ciências do curso de Ciências Biológicas Licenciatura.

## Portfólios reflexivos digitais

Os portfólios são produções individuais, baseadas nos relatos reflexivos sobre as experiências vivenciadas durante as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, possibilitando a avaliação do processo de formação inicial de modo contínuo e uma constante reflexão sobre as experiências e as teorias que as sustentam.

Temos utilizado essa metodologia de avaliação na disciplina de Estágio I Ciências, que é um estágio curricular que tem como objetivo principal a vivência e análise da prática pedagógica nos Anos Finais do Ensino Fundamental, através da interação com professores/as atuantes no sistema de ensino e em processo de formação continuada. Nesse contexto, durante um semestre, os/as licenciandos/as inserem-se na escola e acompanham um/a professor/a da disciplina de Ciências nas suas diversas atividades, como por exemplo: auxiliar nas aulas experimentais, ajudar na elaboração de textos, pesquisar assuntos para as aulas, ajudar na organização do laboratório da escola, participar de reuniões pedagógicas, realizar alguma atividade docente junto com o/a professor/a, entre outras. Além disso, devem desenvolver diversas atividades na escola em que estão inseridos: análise das dependências – biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, sala de recursos audiovisuais, etc. – a fim de conhecerem os recursos de que se dispõe para o desenvolvimento das aulas; análise do Projeto Político-pedagógico (PPP), a fim de conhecerem os pressupostos educativos da instituição, sua organização, o perfil do egresso, os principais projetos e ações desenvolvidos; análise da ementa da disciplina de Ciências, buscando conhecer que conteúdos e temáticas são trabalhados em cada série, que relações são estabelecidas entre as diversas áreas do conhecimento, se estão de acordo com os pressupostos do PPP da escola; e análise do livro didático adotado na turma que está acompanhando no estágio, comparando a proposta do livro com a ementa da disciplina e com o PPP.

As atividades desenvolvidas durante o Estágio I são registradas no portfólio e os/as licenciandos/as são orientados/as a irem além da mera descrição das atividades desenvolvidas, buscando tecer reflexões sobre as experiências vivenciadas e o quanto essas estão produzindo efeitos na sua constituição como futuros/as professores/as de Ciências. A produção dos portfólios pode se dar em cadernos, pastas, de forma manuscrita, digitada e impressa, em arquivo digital (CD ou DVD) ou, ainda, em arquivos *on line*, como os *webfólios* ou portfólios digitais<sup>1</sup>. Neste ano, optamos por trabalhar com as produções digitais, publicadas no ambiente criado para a disciplina na plataforma *Moodle*. O uso dessa plataforma como meio para publicação digital e socialização das produções individuais têm possibilitado maior interatividade entre os/as licenciandos/as e as professoras orientadoras, uma vez que esses/as podem compartilhar as suas experiências, aprendizagens, dúvidas, limitações e discutir possibilidades de superação. Cada postagem realizada nos portfólios era lida e comentada pelas professoras orientadoras, o que desencadeava um processo de discussão e reflexão sobre a prática docente, uma vez que após os comentários das orientadoras, os/as licenciandos/as retomavam a sua escrita, o que gerava um novo comentário das professoras e assim sucessivamente. Além disso, a experiência com o ambiente virtual possibilita aprendizagens importantes que podem ser ressignificadas e utilizadas, também, nas escolas.

---

<sup>1</sup> Alguns autores, como Nevado, Basso e Menezes (2011) e Santos *et al* (2011) denominam essas produções como webfólios. Neste trabalho, optamos pelo uso da expressão portfólios digitais para referirmo-nos a esses mesmos trabalhos.

Segundo Nevado, Basso e Menezes:

O trabalho reflexivo, necessário para a elaboração dos portfólios, remete para a perspectiva de pensar sobre o que se faz. Ao mesmo tempo em que esse processo metacognitivo foi utilizado para que os estudantes de graduação refletissem sobre seus trabalhos, ele também se constituiu em estratégia a ser utilizada com os próprios alunos do Ensino Fundamental (2011).

Assim, ao optarmos pelo uso do meio digital para a publicação dos portfólios produzidos no estágio, consideramos que estamos possibilitando, também, a experiência com as tecnologias digitais e a vivência de uma metodologia de avaliação viável de ser desenvolvida na escola.

O estágio curricular constitui um importante momento do “processo formativo e espaço de reflexão a partir das e sobre as práticas pedagógicas institucionais” (PIMENTA e LIMA, 2008, p. 204). A escrita reflexiva, nos portfólios, possibilita que o/a estagiário/a compreenda as implicações de sua ação como educador/a, preparando-o para atuar como professor/a.

Para analisar a experiência avaliativa com portfólios digitais na formação inicial de professores/as de Ciências, temos utilizado algumas ferramentas da investigação narrativa, a partir dos pressupostos de Larrosa (1996), Conelly e Clandinin (1995).

## **A investigação narrativa e a análise das produções dos licenciandos**

Entendemos as narrativas como formações discursivas através das quais os significados vão sendo produzidos nos diversos contextos culturais. Através delas, os sujeitos vão dando sentido aos fatos e aos acontecimentos narrados, (re)significando-os.

Segundo Connelly e Clandinin, a investigação narrativa é uma metodologia de investigação e também o próprio fenômeno que se investiga: “‘narrativa’ es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio” [grifo dos autores] (1995, p. 12).

Larrosa afirma que as histórias que contamos e as histórias que ouvimos, mediadas pelas práticas sociais no interior das quais ocorrem, passam a nos constituir, a dar sentido a quem somos. “[...] el sentido de quién somos es análogo a la construcción y la interpretación de un texto narrativo y, como tal, obtiene su significado tanto de las relaciones de intertextualidad que mantiene con otros textos como de su funcionamiento pragmático en un contexto” (1996, p. 462). Assim, construímos e expressamos nossa subjetividade e nossas identidades a partir das formas linguísticas e discursivas que empregamos nas narrativas e da participação em redes de comunicação onde se produzem, se interpretam e se medeiam histórias. Além disso, segundo o autor, as histórias que narramos mudam dependendo do destinatário e do contexto no qual o relato está sendo feito e os significados atribuídos a essas narrativas também são distintos, dependendo do ouvinte. Logo, “nuestra historia es siempre una historia polifónica” (ib., p. 475), visto que é constituída por muitas histórias. Estabelece-se, então, o que Larrosa chama de uma “comunidade contingente”, formada por indivíduos que nos auxiliam a reestruturar o sentido de quem somos, a repensar nossa identidade.

Mi identidad, quién soy, no es algo que progresivamente encuentro o descubro o aprendo a describir mejor, sino que es mas bien algo que fabrico, que invento, y que construyo en el interior de los recursos semióticos de que

dispongo, del diccionario y las formas de composición que obtengo de las historias que oigo y que leo, de la gramática, en suma, que aprendo y modifico en esa gigantesca y polifónica conversación de narrativas que es La vida (LARROSA, 1996, p. 477).

Visto que essa conversação polifônica inclui toda uma comunidade contingente, não podemos deixar de considerar que as práticas discursivas envolvem relações de poder<sup>2</sup>. Segundo o autor, ao construir narrativamente suas vidas, os indivíduos defrontam-se com instâncias sociais distintas, marcadas por procedimentos de poder, que acabam por “fabricar” suas histórias. Assim, as narrativas não são autônomas, são construídas por redes de poder que acabam por constituir as identidades.

O pesquisador que opta pela metodologia das narrativas tem, como primeiro desafio, o estabelecimento de relações com os sujeitos que irão construir as narrativas. Connelly e Clandinin destacam a importância de estabelecer o que chamam de “comunidade de atenção mútua (caring community)” (1995, p. 19). Nessa comunidade, as histórias contadas serão compartilhadas e é importante que todos tenham voz, o que poderá contribuir para o fortalecimento das relações entre os envolvidos. Hogan y Noddings (*apud* Connelly e Clandinin 1995, p. 20) destacam que essa relação necessita de tempo para se estabelecer e o espaço para que os participantes (indivíduos investigados e investigadores) tenham voz e expressem suas idéias é fundamental para o desenvolvimento do trabalho.

O/a investigador/a precisa estar consciente da complexidade que envolve uma narrativa, pois ao narrar sua história “una misma persona está ocupada, al mismo tiempo, em vivir, en explicar, en re-explicare y en re-vivir historias” (CONNELLY E CLANDININ, 1995, p. 22). O próprio pesquisador torna-se parte da (re)construção dessa narrativa que é compartilhada, passando a integrar o processo. Nesse sentido, Larrosa destaca que:

a constituição narrativa da experiência de si não é algo que se produza em um solilóquio, em um diálogo íntimo do eu consigo mesmo, mas em um diálogo entre narrativas, entre textos [...] dependerá desse processo interminável de ouvir e ler histórias, de contar histórias, de mesclar histórias, de contrapor algumas histórias a outras, de participar, em suma, desse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura (2002, p. 70).

Assim, ao compartilhar as narrativas com os/as licenciandos/as, por meio das interações que estabelecemos nos portfólios digitais, passamos a integrar o processo de (re)construção e (re)organização das experiências, fabricando junto com eles/as, as histórias contadas.

Foram analisadas as postagens referentes aos vinte e dois portfólios produzidos pela turma de licenciandos/as, ao longo de um ano. A seguir, apresentamos alguns excertos<sup>3</sup> das narrativas produzidas nos portfólios, que foram selecionados por entendermos que mostram os movimentos empreendidos pelos/as acadêmicos/as na construção de sua identidade docente, bem como a recursividade que esse instrumento de avaliação possibilita:

*A partir desta análise [de uma aula observada pela estagiária] pude observar o quanto é difícil fazer com que os alunos consigam construir o conhecimento e que estes assuntos trabalhados em aula não fiquem maçantes ou até mesmo fazer com*

---

<sup>2</sup> Estamos entendendo poder a partir de Foucault como “correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização” (2003, p. 88). Assim, o poder não é algo que se detém, mas algo que se exerce, é relacional, assimétrico e capilar, de modo que não está localizado em um ponto, mas se encontra disposto em rede em toda a estrutura social.

<sup>3</sup> Na identificação dos excertos apresentados, utilizamos apenas a letra inicial do nome dos licenciandos a fim de preservar suas identidades.

*que se tornem relevante pra eles. A dificuldade que eles tinham em interpretar, entender a questão a ser respondida era algo preocupante, pois estes alunos chegarão ao ensino médio ou até mesmo na graduação com um déficit muito grande não só em conhecimento como também em ter um senso crítico e saber se posicionar em relação a determinados assuntos. Mas fica um questionamento muito pertinente neste momento: Quem tem culpa desta problemática? Ou o que podemos fazer para reverter estas situações o mais rápido possível, pois este problema que ocorre nesta turma não é diferente nas outras escolas. Acho que estamos caminhando para melhorar esta problemática, mas esta caminhada esta ocorrendo muito devagar e cada vez mais os problemas surgem. Mesmo com todos os problemas que observo não fico com medo de ser educadora, pois sou feliz e realizada quando estou em sala de aula, e isto se torna desafiador pra qualquer educador, mas quero que a minha motivação nunca acabe, pois só assim, com motivação estaremos sempre dispostos a trabalhar a buscar alternativas para mudar o processo educacional pra melhor. [D.]*

Nessa narrativa, a estagiária evidencia sua preocupação com relação à construção dos conhecimentos dos/as estudantes, destacando a importância de que esses sejam relevantes. Além disso, aponta para as dificuldades de interpretação das questões propostas pela professora, questionando-se sobre de quem é a responsabilidade diante desse problema. Também dá indícios de sua motivação com relação à prática docente e disposição na busca de alternativas para a qualificação dos processos educativos. Ao refletir sobre a aula observada, enfatiza sua intenção de contribuir para mudar o processo educativo para melhor. Vemos, nessa narrativa, o quanto a escrita possibilitou um repensar sobre o espaço da escola, indo ao encontro do que Pimenta e Lima (2008) apontam como um dos eixos norteadores das disciplinas dos cursos de licenciatura, que é contribuir para formar professores/as a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. De acordo com Pimenta (*apud* Pimenta e Lima, 2008, p. 67):

uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Assim, ao refletir sobre os significados da aula observada e sobre o que pensa com relação às posturas implicadas na ação docente, a licencianda vai (re)construindo sua identidade profissional.

Outra estagiária, ao analisar uma aula de Ciências que observou na escola, enfatiza a importância de se estabelecer conexões entre as atividades desenvolvidas, bem como de se contextualizar os conteúdos abordados:

*Diante disso, questiono-me que tipo de conhecimento estes estudantes obtiveram nesta aula, pois não houve conexão entre as atividades desenvolvidas e tão pouco houve a contextualização. É por isso que cada vez mais temos estudantes desinteressados sem dar o mínimo de valor para a aprendizagem, pois isso ocorre devido à professores descomprometidos tornando a aula de ciências monótona e cansativa. [D.]*

Ao refletir sobre a abordagem dos conteúdos escolares, a acadêmica atribui ao/a professor/a a responsabilidade pela aula “monótona e cansativa”, dando indícios de alguns

aspectos que considera importantes nas posturas específicas necessárias à prática docente. De acordo com Pimenta e Lima (2008), o estágio constitui um importante lugar de reflexão sobre a construção e consolidação da identidade docente e, nesse sentido, a escrita nesse portfólio oportuniza a discussão e o debate sobre os fundamentos e as bases identitárias da profissão.

Ao analisar o Projeto Político- pedagógico da escola, uma estagiária produziu a seguinte narrativa:

*Depois de perceber tamanhas contribuições significativas à escola contidas no PPP, princípios norteadores e objetivos com tamanhas atribuições não só para os professores, mas a todos envolvidos no processo de aprendizagem direta ou indiretamente, tenho uma indagação constante: será que todos os professores conhecem o PPP da escola e estão cientes de seus objetivos? Enquanto eu analisava o documento, a professora veio conversar comigo e me disse que nunca tinha nem ao menos avistado o PPP da escola. Naquele momento eu fiquei pensando, de que valem apenas palavras bonitas formando objetivos e princípios tão significativos se a maioria dos professores nem tem conhecimento desse documento tão intocável. Será que a direção que não faz questão que os professores estejam cientes do PPP, ou será que os professores não estão interessados em saber os princípios que regem a escola? Em minha opinião o mais importante em se ter um PPP é colocá-lo em prática e não o manter trancado a sete chaves como normalmente ocorre nas escolas. [C.]*

Nesse excerto, vemos a preocupação com relação ao conhecimento e às ações decorrentes do PPP, uma vez que a estagiária enfatiza a importância de se conhecer e se colocar em prática “os princípios que regem a escola”. Vemos, nessa narrativa, indícios da construção de uma identidade docente compromissada e preocupada com a ética profissional. A possibilidade de ler o PPP da escola contribuiu para que a licencianda compreendesse um pouco mais sobre a escola, os sistemas de ensino e as políticas de educação, princípios considerados por Pimenta e Lima (2008) como uma das finalidades do estágio curricular. Além disso, a experiência fez com que ela se questionasse sobre as práticas escolares relacionadas a esse documento, sobre a responsabilidade de cada um/a – direção e professores/as – na sua divulgação, conhecimento e em colocar os princípios ali expressos em prática.

Outro excerto que destacamos refere-se à aplicação de uma prova. A professora regente da turma solicitou à estagiária que ficasse na sala de aula com os/as alunos/as enquanto realizavam a avaliação. À medida que os/as alunos/as iam terminando a prova e entregando-a à estagiária, ela ia lendo as respostas:

*Após analisar muitas provas e comparar as respostas, percebi o quanto ainda me considero despreparada para avaliar, claro que também levando em consideração que a prova não havia sido elaborada por mim e nem tinha sido eu que trabalhara o conteúdo, mas mesmo assim, fiquei me imaginando corrigindo aquela prova e me surgiam dúvidas quanto a que nota eu atribuiria a algumas respostas que me deixavam intrigada. Respostas que até faziam certo sentido, mas não era o que a questão perguntava, ou respostas incompletas, ou ainda, respostas que se percebia que haviam sido decoradas e que no momento de escrever havia acontecido uma confusão das ideias. Então me lembrei do famoso meio certo que muitas vezes encontramos nas provas e que parece ser a saída do professor para muitas situações. Mas me pergunto até onde pode existir uma meia compreensão do conteúdo, ou entendimento de metade do conceito ou processo? Será que se o aluno entendeu (ou decorou) somente metade do*

*conteúdo, esse conhecimento se tornou significativo? Acredito que não. Então como devo proceder diante de um resultado como esse, onde vejo que os alunos não conseguem desenvolver claramente as respostas para tais questionamentos? Penso que seria necessário retomar todo o assunto para identificar as dificuldades e trabalhá-las novamente ou então repensar minha prática metodológica para que este e os próximos conteúdos se tornem mais significativos para o aluno e assim consigamos construir uma boa aprendizagem. [G.]*

Esse excerto dá indícios dos movimentos que a licencianda empreendeu na escrita de uma narrativa reflexiva, explicitando suas dúvidas e inquietações com relação ao processo de avaliação. Na sua reflexão, aponta para a importância do entendimento dos conteúdos trabalhados e de que esses conhecimentos se tornem significativos. Ao constatar que os/as alunos/as não conseguem responder aos questionamentos feitos na prova, aponta para a possibilidade de se fazer uma retomada dos assuntos trabalhados e de mudanças nas formas de abordagem, dando indícios de que “a avaliação não somente mede os resultados, mas também condiciona o que e como se ensina, sobretudo o que aprendem os estudantes e de que forma eles o fazem. De fato, não é possível considerar a avaliação separadamente dos processos de ensino e aprendizagem” (SANMARTÍ, 2009, p. 7). Vemos, nesse excerto, o quanto os portfólios reflexivos constituem um espaço avaliativo em que os conhecimentos docentes estão em constante (re)construção.

Outro exemplo do quanto os portfólios têm possibilitado a (re)significação da sua prática e a construção da identidade docente pode ser visto na narrativa abaixo:

*No instante em que ela falou do assunto, me causou uma espécie imediata de tensão. Não me considero nervosa em estar à frente de uma sala de aula, ministrando conteúdos e tecendo discussões, visto as práticas que realizo há mais de 02 anos em um curso pré-universitário popular, o que gradativamente veio fazendo com que eu perdesse grande parte deste sentimento. Porém, a palavra “cnidários” foi quem naquele momento me assustou. Pelo falo de não ser um conteúdo que me chame atenção, sempre costumo dizer que trago tudo antes de zoologia em termos de preferência. E, acredito ser normal o desejo que uma estréia, como considero esta minha inserção no ensino fundamental, venha juntamente com o anseio de conciliar um assunto de nossa preferência. Da mesma maneira que penso assim, sei que meu desejo em ser professora vai além de um mero apreço por um conteúdo ou outro. Até porque a interligação entre os conteúdos impede uma interpretação assim tão pontual que, com certeza, vem sendo cada vez mais desmistificada no meu trabalho no Curso de Educação Popular que coordeno e atuo como Educadora de Biologia. Ao mesmo tempo, também, não me senti no direito de escolher o assunto, visto o interesse da professora para que eu trabalhasse a continuidade da linha de conteúdos que ela, momentaneamente, vem trabalhando. Ao mesmo tempo em que a assunto foi por ela direcionado, recebi liberdade em planejar e construir a minha aula. Passada aquela sensação, cheguei em casa e comecei a pensar em como trabalhar com o conteúdo e as idéias foram surgindo conforme as horas e os dias seguintes vieram. [J.]*

Evidencia-se, nesse excerto, que a própria estagiária identificou suas dificuldades com relação aos conteúdos conceituais – nesse caso, a abordagem do tema cnidários – e buscou, a partir das reflexões tecidas no portfólio, possibilidades de superação. De acordo com Sanmartí:

A avaliação mais importante para os resultados da aprendizagem é a realizada ao longo do processo de aprendizagem. A qualidade de um processo de ensino depende, em boa parte, de se conseguir ajudar os alunos a superarem os obstáculos em espaços de tempo pequenos no momento em que são detectados. Além disso, o fundamental para aprender é que o próprio aluno seja capaz de detectar suas dificuldades, compreendê-las e autorregulá-las. (2009, p. 33).

Nesse sentido, a escrita reflexiva possibilitou, nesse caso, que a aluna/estagiária explicitasse suas dificuldades e buscasse formas de superar suas limitações. Além disso, possibilitou um repensar sobre conhecimentos que já estariam consolidados (com relação aos conteúdos) e “a busca por outros processos em construção, que podem anunciar novas possibilidades de aprendizagens e de desenvolvimento” (ESTEBAN, 2003, p. 19).

A construção da identidade docente a partir da inserção na escola e da escrita reflexiva também pode ser evidenciada na narrativa abaixo, relativa à análise do livro didático adotado na turma que a estagiária acompanha:

*Tendo analisado todos os aspectos acima citados concluo que este livro é uma ótima ferramenta de ensino. Apesar de hoje se criticar muito os livros didáticos, devemos reconhecer que existem alguns que estão buscando se enquadrar nos parâmetros curriculares procurando maneiras de contextualizar os conteúdos, mesmo que isso seja ainda percebido ao final dos capítulos. Acredito que a percepção do professor para este ponto seja de extrema importância, pois é seu papel despertar a atenção dos estudantes para esses temas atuais que estão sendo tão bem trazidos pelos livros e usá-los como apoio fugindo dessa maneira ainda tão tradicional de trabalhar os conteúdos. Mesmo sendo o livro didático uma importante ferramenta de apoio ao ensino, retomo o que antes já havia comentado a respeito do planejamento e do quanto ele é indispensável, pois não é possível fazer uma boa aula sem nem ao menos ler previamente o conteúdo no livro didático para tomar conhecimento de como o mesmo é abordado. Também destaco que é professor quem toma as decisões sobre o livro e não o livro sobre o professor, como é visto com muita frequência, o tipo de professor que não ousa questionar nem a ordem dos conteúdos a serem trabalhados durante o ano, apenas segue a risca a ordem apresentada no livro didático. Não é minha intenção o tom de crítica, mas penso que o professor deve ter sua própria metodologia e utilizar o livro adequando a ela, ou seja, ser autônomo ao escolher como irá trabalhar cada conteúdo explorando aquilo que o livro traz de melhor na sua concepção. [L.]*

Nessa narrativa, a licencianda expressa suas concepções sobre o livro didático e os usos que se faz dele na escola, destacando o seu posicionamento com relação a isso. Para ela, o livro é um recurso importante e válido, mas a forma de abordagem dos conteúdos deve ser determinada pelo/a professor/a e não pelo livro. Neto e Fracalanza (2008), ao discutirem os usos que se faz do livro didático, apontam três grupos de professores/as: aqueles que fazem uso simultâneo de diversas coleções didáticas na elaboração de seus planejamentos; os/as que o utilizam como apoio às atividades de ensino-aprendizagem, tanto na sala de aula, quanto nas atividades extra-classe, procedendo leitura de textos, realização de exercícios ou aproveitando fotos e imagens para a contextualização do que está sendo discutido em aula; e o grupo de professores/as que o utilizam como fonte bibliográfica, tanto para complementar seus próprios conhecimentos, quanto para a aprendizagem dos/as alunos/as, em especial na realização das chamadas “pesquisas” bibliográficas escolares. Na narrativa da estagiária, encontramos alguns

elementos que apontam para concepções que se situam entre o segundo e o terceiro grupo de professores/as apontados pelos autores.

Esses excertos são um exemplo do quanto os portfólios oportunizam a reflexão sobre os significados que as experiências estão tendo na constituição desses/as licenciandos/as, possibilitando a vivência de outra experiência avaliativa, que pode ser também trabalhada na escola. Ao propor essa metodologia de avaliação na disciplina de Estágio I Ciências, o principal propósito foi de construção e ampliação dos conhecimentos que os/as licenciandos/as possuem, “cada um no seu tempo, por seu caminho, com seus recursos, com a ajuda do coletivo” (ESTEBAN, 2003, p. 24). Nesse sentido, os portfólios reflexivos mostraram-se como importantes instrumentos de avaliação, visto que visibilizaram, de forma qualitativa, as aprendizagens construídas, indo além da demarcação do acerto e erro e considerando o caráter colaborativo do processo avaliativo, bem como o ritmo de aprendizagem de cada um/a.

## Algumas considerações

A partir da análise de algumas narrativas apresentadas nos portfólios digitais, evidenciamos a contribuição dessa estratégia de avaliação no processo de constituição dos/as futuros/as professores/as de Ciências, uma vez que essas produções resultam de processos auto-reflexivos, contínuos e documentados de formação e avaliação (CARVALHO e PORTO, 2005).

Construir uma avaliação capaz de dialogar com a complexidade sociocultural, com a multiplicidade de conhecimentos, com as particularidades dos/as alunos/as, com a dinâmica individual/coletivo, dentro de um processo constituído por múltiplos valores e vozes sociais, não é tarefa simples. Não tivemos a pretensão, com este texto, de apresentar respostas ou soluções, buscamos, sim, contribuir para o debate e possibilitar algumas rupturas, ainda que pequenas, que oportunizem outras formas de pensar as práticas avaliativas.

Consideramos que a busca por outras estratégias de avaliação, como os portfólios, oportuniza a reflexão e a ruptura com a mera quantificação que alguns instrumentos de avaliação - especialmente os que são aplicados de forma pontual - promovem, na medida em que constitui um material único, personalizado, que permite acompanhar o processo (e não apenas o produto), o enfrentamento das limitações e as possibilidades de crescimento e superação. Dessa forma, é possível estabelecer o diálogo constante e reflexivo entre professores/as formadores/as e estagiários/as, contribuindo para a (re)significação das práticas e a (re)construção da identidade docente.

## Referências

CARVALHO, Marie Jane e PORTO, Leonardo Sartori **Portfólio educacional**: proposta alternativa de avaliação. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2005.

CONNELLY, Michael e CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Laertes, 1995.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 7-28.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

NETO, Jorge e FRACALANZA, Hilário. **O livro didático de ciências: problemas e soluções**. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/01.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2008.

NEVADO, Rosane, BASSO, Marcus Vinicius e MENEZES, Crediné. **Webfólio: uma proposta para Avaliação na Aprendizagem - Conceitos, estudos de casos e suporte computacional**. XV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE - UFAM – 2004. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/331>> Acesso em: 25 jun. 2011.

PIMENTA, Selma e LIMA, Maria Socorro. **Estágio e Docência**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, Márcia *et Al.* **Contributos dos webfólios para a formação inicial de professores de Biologia e Geologia**. Revista Electrónica de Ciências da Terra Geosciences On-line Journal. Vol. 15, n. 13, 2010. Disponível em: <<http://metododirecto.pt/CNG2010/index.php/vol/article/viewFile/400/312>>. Acesso em: 25 jun. 2011.