



vai basear-se para se pronunciar sobre o modo como as expectativas são satisfeitas.

Vale ressaltar ainda uma dose de precaução nos resultados do presente estudo já que os mesmos se perfilam pouco robustos, impulsionando por novos planos de investigação.

## REFERÊNCIAS

- BROWN, G. e ATKINS, M. *Effective teaching in higher education*, 4 ed. Londres Routledge, 1994.
- GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Est.Aval.Educ.*, v. 20, n. 43, São Paulo, mai/ago, 2009
- GIL, A. C. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2006.
- HADJI, C. *Avaliação desmitificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LOWMAN, J. *Dominando as técnicas de ensino*. São Paulo: Atlas, 2004.
- OBERGE, A. Construct theory as a framework for understanding action. Paper. *Annual Meeting AERA*. New Orleans, 1984.
- RANGEL, A. P. *Construtivismo: apontando falsas verdades*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- ROSS, S. A., WESTERFIELD, R.W. e JORDAN, B. D. *Princípios de administração financeira*. São Paulo: Atlas, 2009.
- SCARINI, A. L. e PACCA, J. L. de A. As competências do professor e o construtivismo na sala de aula, *Encontro de Pesquisa em Ensino de Física*, 10. Painel. Londrina, Paraná, 15-19.08.2006.
- SOLÉ, I. e COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. *et al. O construtivismo na sala de aula*. 6 ed., São Paulo: Ática, 2003.
- SOLÉ, I. Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. *et al. O construtivismo na sala de aula*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2003.
- ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- \_\_\_\_\_. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.



## A UTILIZAÇÃO DO PORTFÓLIO NO ENSINO SUPERIOR – UMA ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO

Maria Joselice Lopes de Oliveira

Gleiza Guerra de Assis Braga

Maria Cleide da Silva Barroso

Maria do Carmo Pinheiro Marques

### Introdução

A sociedade contemporânea exige uma educação comprometida com as mudanças e transformações sociais contínuas, que represente uma construção histórica e social, tendo o homem como o principal ator desse cenário de cotidiana transformação. Essa construção requer o desenvolvimento de uma linguagem múltipla, capaz de sustentar toda uma diversidade, compreendendo, dessa forma, os desafios que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem no âmbito da formação profissional desses atores sociais. As novas demandas da sociedade têm exigido dos professores universitários competências fundamentais que envolvem não somente as práticas reflexivas, o domínio de conteúdos e a didática, das novas tecnologias, além da competência em avaliar a aprendizagem do aluno.

As práticas reflexivas são imprescindíveis para que o docente universitário possa desenvolver determinadas competências para repensar os componentes curriculares de uma disciplina, estimulando processos reflexivos nos alunos e contribuindo à disposição para (re)avaliar seus objetivos, os quais norteiam os demais componentes curriculares.

Moran (2002) afirma que os modelos de educação tradicional não servem mais, quando utilizados com exclusividade. O autor corrobora com o pensamento de que a prática docente deve se adequar às demandas da sociedade vigente.



Consoante a Romanowski e Wachowicz (2004), a cultura da prática pedagógica é composta de diversas estratégias, técnicas, procedimentos e experiências, que com a consciência do conhecimento e do processo realizado através da prática da auto avaliação aumenta sua complexidade. Com isso, alunos e professor nesse processo realizam o esforço de superação do não conhecido para produzirem a aprendizagem.

Diante dos processos de modernização das técnicas e dos instrumentais avaliativos, procura-se analisar o portfólio como um recurso avaliativo contemporâneo utilizado no ensino universitário que, tendo sido implementado como um recurso avaliativo, revelou outras possibilidades na construção do conhecimento, em uma aula universitária (ANASTASIOU; ALVES, 2004). Sua utilização na web (webfólio) não se limita aos cursos à distância, sendo uma ferramenta a mais no processo de avaliação de cursos em qualquer modalidade.

### A Avaliação no Ensino Superior: Concepções e Modelos

De acordo com Luckesi (1999), a avaliação que se pratica na maioria das instituições formais de ensino é a avaliação da culpa. Aponta, ainda, que as notas são unicamente utilizadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos, onde são comparados desempenhos e não objetivos que se deseja atingir. No Ensino Superior, muitos professores ainda utilizam as avaliações com instrumento para classificar a turma.

Na ótica de Romanowski e Wachowicz (2004), as instituições de ensino utilizam uma sistemática onde se define um padrão aceito e promovem-se os julgamentos na avaliação.

Esse padrão é considerado sem indagar o processo de aprendizagem propriamente dito, que é pessoal e diferenciado, pois cada aluno aprende de forma diferente e particular em tempo, estilo e estratégias. Para essas autoras, independente das mudanças na organização e na sistemática de ensi-



no, o sistema de avaliação deve ser preservado, assim, estará preservando o julgamento dos resultados e a manutenção da mesma cultura do ensino e da aprendizagem. A escolarização é legitimada e credenciada por meio da documentação, ou seja, para os sistemas de ensino e para a sociedade o resultado obtido como válido é assegurado pelo registro. Assim, este registro tem sido considerado como avaliação, que é a contabilização do resultado obtido pelos alunos.

Para Gil (2009), a avaliação deve levar em conta o processo em construção e não apenas o seu produto acabado, quando já não há possibilidade de interferências e da busca de alternativas àquela aprendizagem. Um processo, em que o aluno esteja produzindo, elaborando e reelaborando ideias, pensamentos e conhecimentos, expressando-os, questionando as informações recebidas, experimentando, criando, recriando e aplicando, deve ser utilizado em todas suas possibilidades para a avaliação.

Perrenoud (2000) acrescenta que, normalmente, define-se o fracasso escolar como a consequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma “falta específica” do domínio de um determinado repertório teórico. Esta visão que “naturaliza” o fracasso limita a compreensão de que este resulta de formas e de normas de excelência que foram previamente instituídas pela instituição de ensino, cuja execução demonstra algumas arbitrariedades, entre as quais a evidenciação do nível de exigência do qual depende o limiar que separa aqueles que têm êxito daqueles que não o têm. As formas de excelência que tais instituições valorizam, tornam-se critérios e categorias que incidem sobre a aprovação ou reprovação do aluno.

A explicação sobre as causas do fracasso perpassa obviamente pela reflexão da metodologia aplicada pela escola em explicar e lidar com as desigualdades reais.

O universo da avaliação educacional é simbólico e instituído pela cultura da mensuração, legitimado pela linguagem



jurídica dos regimentos escolares, que oficialmente instituídos, funcionam como uma ampla rede e envolvem integralmente a instituição de ensino (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Jorba e Sanmartí (2003) salientam que a avaliação da aprendizagem apresenta basicamente duas funções:

- a) caráter social, compreendendo seleção e classificação, geralmente realizada no final do período de formação, a fim de atestar (ou não) a obtenção de conhecimentos que irão subsidiar (ou não), a um determinado aluno, cursar o nível seguinte;
- b) caráter pedagógico ou formativo apresentando informações relevantes que subsidiarão ao professor a adequação de atividades às necessidades dos alunos. Nesse enfoque, a avaliação não pode focar-se apenas no final do processo de ensino-aprendizagem, mas permeia todo o seu desenvolvimento.

Há variados modelos de avaliação, caracterizados conforme o momento que ocorrem e os objetivos propostos (BLOOM et al, 1983; JORBA; SANMARTÍ, 2003).

Quanto ao avaliador, a avaliação pode ser classificada em: interna ou externa. A avaliação é interna quando é o próprio professor que conduz o processo avaliativo, e é externa quando é realizada por um sujeito que está fora desse processo de ensino-aprendizagem (JORBA e SANMARTÍ, 2003).

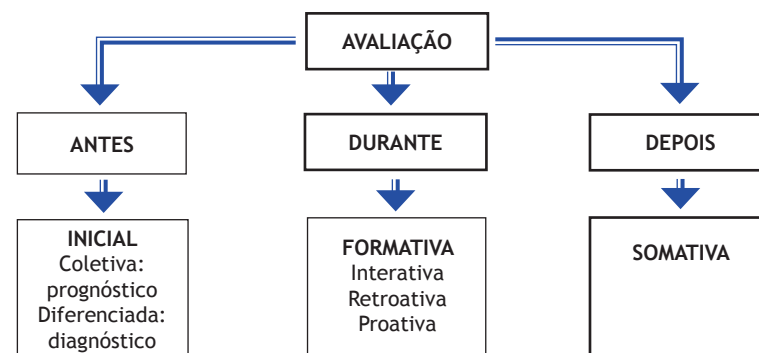
Na perspectiva da explicitidade, a avaliação pode ser explícita ou implícita. Uma avaliação é explícita quando a situação de avaliação está bem evidenciada para todos os indivíduos envolvidos. A avaliação implícita, por sua vez, acontece quando, ao contrário, os sujeitos se submetem à avaliação sem se perceberem que estão sendo avaliados.

Quanto à comparação, a avaliação pode ser definida como: normativa ou criterial. Uma avaliação é normativa quan-



do compara o rendimento de um aluno com o rendimento alcançado pelos demais colegas do grupo. Objetiva-se informar sobre as possibilidades de um aluno saber ou poder fazer mais ou menos que os outros.

No enfoque formativo, a avaliação pode ser caracterizada, segundo Jorba e Sanmartí (2003), como: diagnóstica, formativa e somativa.



**Figura 1** – Modalidades de Avaliação. Fonte: (JORBA; SANMARTÍ, 2003, p. 27).

A avaliação diagnóstica é realizada no início do processo e tem como objetivo proporcionar informações sobre os conhecimentos prévios dos alunos. Este modelo avaliativo visa subsidiar o professor de informações confiáveis sobre a “bagagem” que alunos possuem. Quando a referida avaliação é direcionada a um grupo de alunos chama-se prognose, quando é individual, diagnose.

A avaliação formativa é realizada no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e corresponde “a uma concepção do ensino que considera que aprender é um longo processo por meio do qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que executa” (BLOOM et al, 1983; JORBA; SANMATÍ, 2003, p. 30). Esse modelo avaliativo possibilita ao



professor, além de um acompanhamento progressivo, a reflexão de sua prática e a adequação desta durante o processo, a fim de otimizar o desenvolvimento do aluno.

A avaliação somativa foca nos resultados obtidos ao final do processo; geralmente acontece no final do processo de ensino-aprendizagem, de forma a investigar se os objetivos propostos foram alcançados ou não pelos alunos. Este modelo de avaliação predomina na grande maioria das escolas e Universidades; a prova e/ou teste é o instrumento utilizado. O grande problema da avaliação somativa é que, na maioria das vezes, ela é utilizada como fonte exclusiva de avaliação educativa.

A essência da avaliação encontra-se no fato do aluno poder tomar ciência de seus avanços e dificuldades. Cabe ao professor desafá-lo a superar as dificuldades e continuar progredindo na construção dos conhecimentos. (LUCKESI, 1999).

Na compreensão de Luckesi (1999, p. 43), “para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos”. Afirma ainda que, “a avaliação deverá verificar a aprendizagem não só a partir dos mínimos possíveis, mas a partir dos mínimos necessários” (p. 44). Ressalta também a importância dos critérios, pois a avaliação não poderá ser realizada sob dados inventados pelo professor, apesar da definição desses critérios não serem fixos e imutáveis, modificando-se de acordo com a necessidade de alunos e professores.

Modificar a forma de avaliar implica uma reconstrução do processo didático pedagógico, substituindo também a ideia da avaliação do ensino para a avaliação da aprendizagem. Saviani (2000, p. 41) entende que o caminho do conhecimento,

é perguntar dentro da cotidianidade do aluno e na sua cultura; mais que ensinar e aprender um conhecimento, é preciso concretizá-lo no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando, num



trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que constroem o seu mundo e o fazem por si mesmos.

## A Avaliação como Feedback da Prática Docente

Qualquer modelo de avaliação pressupõe objetos e critérios. Normalmente, nas instituições convencionais de Educação Básica ou Superior, a aprendizagem do aluno é o único item avaliado. No decorrer do processo de ensino e aprendizagem há outras questões suscetíveis à avaliação que não seja, exclusivamente, a aprendizagem dos alunos. Podem ser avaliados os objetivos, os conteúdos e as propostas de intervenções didáticas com seus materiais e recursos utilizados.

A avaliação tem como função fundamental a de ajudar o aluno a aprender e ao professor, ensinar (PERRENOUD, 1999), determinando também quanto e em que nível os objetivos estão sendo atingidos. Para isso, é oportuno o uso de instrumentos e procedimentos de avaliação adequados (LIBÂNEO, 1999).

Acreditar que as notas, procedentes unicamente de um modelo de avaliação somativa, possam explicar o rendimento do aluno e justificar uma decisão de aprovação ou não, sem que seja analisado todo o processo de ensino-aprendizagem, onde se inserem as condições oferecidas para promover a aprendizagem do aluno, a relevância deste resultado na continuidade de estudos, é, sobretudo, tornar o processo avaliativo extremamente limitado, reduzindo as possibilidades de professores e alunos tornarem-se detentores de maiores conhecimentos sobre aprendizagem e ensino.

A avaliação, unicamente, “mensurada”, procedente do positivismo, e mais oculta e mistifica do que mostra. O professor precisa ter ciência de como está se dando o desenvolvimento das construções epistemológicas dos alunos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, a fim de ter a sua prática também avaliada e ter subsídios de reconstruí-la no decorrer do processo.



Avaliar exige, antes que se defina aonde se quer chegar, que se definam os critérios, para, em seguida, escolherem-se os procedimentos, inclusive aqueles no tocante à coleta de dados, comparados e postos em cheque com o contexto e a forma em que foram produzidos.

### A Proposta Contemporânea de Avaliação Por Meio do Portfólio

Segundo Alves (2004), é do mundo das artes que advém a origem da conceituação inicial do portfólio. Naquele contexto: “refere-se a um conjunto de trabalhos de um artista (desenhista, cartunista, fotógrafo, etc.) ou de fotos do ator ou modelo usado para divulgação das produções entre os clientes” (ALVES, 2004, p.103).

A partir da década de 90, o portfólio passou a ser amplamente utilizado no âmbito escolar, em especial nos Estados Unidos. De acordo com Alves (2004), no Brasil não se tem ainda uma tradição na utilização desse tipo de instrumento.

Dentre as definições atribuídas ao portfólio educacional, destacam-se as apontadas por Bird, University of New Hampshire, Arter; Spandel, Bloom; Bacon, Winsor; Ellefson e Green; Smyser, citados por (CARVALHO; PORTO, 2005, p.11), respectivamente: “Uma pasta de documentos que mostra evidências de conhecimento, habilidades e disposições de uma pessoa; “A reunião de material documentado que resume e evidencia o caráter de ser professor; “Uma coleção de trabalhos dos professores em formação que descreve seus esforços, progressos e conquistas em uma determinada área. Tal coleção deve incluir a participação do professor em formação na seleção do conteúdo do portfólio educacional, orientação na seleção, critérios para julgamento do mérito e evidências de suas auto-reflexões; “Um meio para refletir sobre diferentes contextos e atributos pessoais que são parte do ensino-aprendizagem”.



Hernandez (2000, p. 166), por sua vez, define portfólio como “um continente de diferentes tipos de documentos”, que podem ser anotações pessoais, práticas de aula, trabalhos específicos, representações visuais, entre outros. Segundo o autor, esses documentos devem propiciar “evidências de conhecimentos que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo”.

Para Anastasiou e Alves (2004, p. 81), o portfólio “possibilita o acompanhamento de construção do conhecimento do docente e do discente durante o próprio processo e não apenas ao final deste”. As autoras apregoam que dentre as práticas pedagógicas, o portfólio se revela a mais completa, pois permite ao professor verificar de forma imediata as dificuldades apresentadas pelo aluno e propor soluções para superação destas.

Segundo Alves (2004), o portfólio pode ainda ser definido como um continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.). A essas formas de registro podem ser acrescentadas reflexões sobre a própria atividade realizada, registrando a experiência vivida.

A função do portfólio educacional, principalmente nos cursos de Ensino Superior constitui-se numa alternativa de sistematização, a fim de acompanhar e avaliar as atividades realizadas em uma determinada disciplina.

A proposta para elaboração de um portfólio surge da necessidade de organizar os textos, os conhecimentos, as experiências, as atividades, enfim, tudo que for desenvolvido desde o primeiro momento do curso.

A metodologia por portfólio propicia mais informações ao professor para que este avalie os alunos, assim como sinaliza os elementos que deverão ser revistos dentro da prática docente, que de alguma forma não estão condizentes com o objetivo



principal que é de propiciar situações para a construção de conhecimento. No entanto, com a utilização dessa ferramenta é essencial que cada aluno encontre a sua metodologia de trabalho e tenha autonomia em dirigir situações de aprendizagem para si e para os outros, assim como nas relações institucionais e de responsabilidade pessoal e coletiva, com base na ética profissional.

Para garantir que os objetivos pertinentes à disciplina sejam atingidos, a primeira ação é o planejamento global das atividades, fundamentadas na ementa do curso, elaborado pelo professor da disciplina. Em seguida, é necessário que sejam definidos critérios de avaliação, que prioritariamente devem ser evidenciados desde o início do curso, devendo ser o mais rico possível, ou seja, deve-se utilizar um *mix* de modalidades avaliativas, sempre se focando nos objetivos a serem alcançados. A avaliação pode acontecer de diversas modalidades, assim como durante todo o processo, propiciando ao professor um olhar sistêmico no que tange à aprendizagem dos alunos e à sua prática.

### O Portfólio na Web: Webfólio

Em sua origem, no mundo das artes, assim como nos primeiros momentos em que aplicada à educação, data sua temporalidade, os portfólios constituíam-se de pastas físicas (papel, cartolina, etc.) onde seu autor colecionava o material impresso ou manuscrito (artigos, resenhas, síntese de leituras, loco de notas, etc).

Contudo, com o advento da informática e do avanço do uso dessa nova ferramenta tecnológica nas mais diversas áreas da produção e do conhecimento humano, em especial na educação, a evolução dos antigos portfólios para um equivalente virtual ocorreu naturalmente.

Liberman e Rueter (1997), citados por Alves (2004, p.114), concebem ser imperativo que a melhor qualidade peda-



gógica seja captada pelo portfólio, argumentando que existem diversas estratégias que podem ser empregadas para esse fim, ao que sugerem como uma das alternativas a criação de um portfólio expandido eletronicamente.

Segundo Sueli Scherer (2002, *apud* ALVES, 2004, p. 114), “os webfólios têm características como: o desafio do registro sobre o modo como cada estudante aprende conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à disciplina; o processo de reflexão sobre o fazer discente e o fazer docente”.

Consoante Alves (2004), dentre as vantagens do webfólio, destacam-se:

- a) maior variedade de informações e interatividade entre o aluno e seus pares, entre os alunos e o professor, entre os alunos e a instituição, etc.;
- b) maior segurança na guarda e transporte dos conteúdos (possibilidade de *back-up* e/ou armazenagem em arquivos virtuais/internet);
- c) maior economia de tempo e de material ante a possibilidade de se refazer corrigir (via *delete*) os textos em elaboração;
- d) maior riqueza de conteúdo em razão da possibilidade de aplicação (através da importação) de gráficos, figuras e mídias animadas.

### Portfólio: Estratégia de Ensino ou Instrumento Avaliativo?

De acordo com o que foi abordado nesse trabalho, o portfólio não se resume a uma ferramenta de avaliação. A partir do momento em que o estudante é levado a criá-lo, passa a se exigir desse (e do professor) um constante acompanhamento, gerando processos de reflexão sobre seu desempenho e, por consequência, levando a novas atitudes de aprendizagem.



Ao iniciar o uso de portfólios com estudantes, havia a expectativa de que o material servisse especificamente como instrumento avaliativo, diagnóstico e classificatório. No entanto, após percorrido o caminho, entendemos portfólio como facilitador da construção, reconstrução e reelaboração do processo de ensinagem, ao longo de um curso ou período (ALVES, 2004, p. 106).

O curso de Engenharia da Produção da UDESC/Joinville-SC foi inovador ao utilizar o portfólio como proposta de ensino para as disciplinas de Gestão de Conhecimento e Sistemas Produtivos II. Da experiência, apresentada no XXXIV COBENGE (2006), extraiu-se a informação a seguir:

Vários relatos de experiências sobre portfólio falam do uso desta ferramenta como instrumento de avaliação, esta experiência destaca um processo de construção metodológica que resultou num ato de aprendizagem concreta como interlocução entre o saber científico e o saber cotidiano, trazido pelos alunos no Curso de Engenharia de Produção e Sistemas do CCT/UDESC – Joinville – SC. (BITTENCOURT; BELLI, 2006, p. 762).

Ao que se analisa, parece ser tênue a fronteira que separa a dicotomia que envolve a função do portfólio, ora como processo de ensino ora como instrumento de avaliação. Contudo, os relatos sobre propostas de uma utilização objetiva levam, em sua maior parte, a classificar o portfólio como um instrumento destinado à avaliação, a ser aplicado independente do modelo de ensino que se busca mensurar.

De acordo com Di Santo (2008, p. 01), a finalidade do portfólio é “a organização do registro dos trabalhos do aluno na escola durante todo o ano (nos cursos anuais) ou semestre (para os cursos semestrais)”. Esta forma de documentação permite ao aluno valorizar sua produção e perceber seu progresso, além de constituir-se num subsídio importante para futuras utilizações,



seja estudar para concursos e cursos de pós-graduação, seja para consultar constantemente quando assumir a docência.

Nessa perspectiva, o portfólio tem como objetivo servir como um direcionador de registro sistemático, demonstrando a trajetória de desenvolvimento dos alunos, assim como as propostas didáticas evidenciadas pelo formador. Compreende desde o planejamento do curso; conteúdos que serão trabalhados; textos a serem discutidos, podendo abranger fóruns de discussão; produções discentes e socializações de pesquisas. Essas ações são compartilhadas por toda a turma, criando mais oportunidades para o aluno em construir conhecimentos e possibilitando ao formador mais subsídio à avaliação.

## Considerações Finais

Em que pese possíveis expectativas positivas geradas pelo sentido inovador e desafiador da estratégia do portfólio, um problema que surge com seu uso diz respeito ao estabelecimento da nota. A cultura que permeia o sistema educacional brasileiro, via de regra, acaba direcionando o resultado para valores numéricos, situação que não se alinha a um modelo em que propicia ao estudante a construção de processos de aprendizagem.

O modelo exige do professor um acompanhamento constante com frequentes retornos (feedbacks) aos alunos sobre os desempenhos desses. Em relação ao modelo tradicional de educação, essa nova proposta exige muito mais do educador em termos de dedicação e trabalho o que ajuda a explicar a pequena utilização do portfólio em todos os níveis de ensino no Brasil. Cabe então ao professor a tarefa de compatibilizar as exigências institucionais com os desafios propostos pela estratégia do portfólio. Esse desafio é crescente ante a falta de uma cultura de trabalho interdisciplinar.

Outro ponto crítico, decorrente da cultura estudantil, diz respeito à resistência dos próprios alunos em entender e aceitar



a quebra de paradigmas proposto pela estratégia do portfólio, em cuja realidade o estudante é o construtor de seu processo de aprendizagem.

A pesquisa bibliográfica revelou que a utilização do portfólio no âmbito universitário tem sido como uma ferramenta que extrapola, de forma positiva, sua função inicial de instrumento avaliativo para se converter, também, em um instrumento de construção do conhecimento.

### Referências

- ALVES, Leonir Pessate. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de Ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Cap. 4. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. ALVES, Leonir Pessate. **Processos de Ensinagem a Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. 2 tiragem. Joinville: Univille, 2004.
- BITTENCOURT, Evandro; BELLI, Jurema Iara Reis: Portfólios: Instrumentos de Ensino. **Anais do XXXIV COBENGE**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, Setembro de 2006.
- BLOOM, Benjamin S., HASTINGS, J. Thomas, MADAUS, George F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- CARVALHO, Marie Jane Soares e PORTO, Leonardo Sartori. **Portfólio educacional: proposta alternativa de avaliação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.
- DI SANTO, Joana Maria Rodrigues. Portfólio com auto-regulação da aprendizagem no ensino superior. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/portfolio.htm>. Acesso em 10/dez/2009.



- GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. 1 ed. 4 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- JORBA, Jaume, SANMARTÍ, Neus. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, Margarita et al. (Org.) **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.p. 23-46.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 15.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6. ed. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAN, José Manuel. **Desafios da Televisão e do vídeo à escola**. ECA/USP, 2005.  
Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/textos.htm>> Acesso em: 12/12/ 2009.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICK, L. A. Avaliação Formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de Ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3 ed. Joinville: Univille, 2004.
- SAVIANI, D. **Saber escolar, currículo e didática**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.