

NOTAS SOBRE AS POSSIBILIDADES DE USO DO *PORTFÓLIO* (DIGITAL) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Bernardo Sant’Anna Médice Firme

Acad. LESEF/CEFD/UFES

Fernanda Simone Lopes de Paiva

Dr.^a. LESEF/CEFD/UFES

Gisely Mara Favalessa

Acad. LESEF/CEFD/UFES

Sandra Soares Della Fonte

Dr.^a. LESEF/CEFD/UFES ¹

RESUMO

Situa a confecção de portfólios digitais desenvolvidos no CEFD/UFES, fundamenta a iniciativa como uma tecnologia de ensino e como uma estratégia de formação e a problematiza a partir de uma agenda de questões oriundas do seu processo de sistematização e análise.

Palavras-chave: portfólio (digital), tecnologia de ensino, estratégia de formação, formação de professores.

ABSTRACT

This paper describes the confection of portfolio developed at CEFD/UFES, searches a theoretical base to explain this initiative as a teaching technology and a strategy of formation and puts it in question since an agenda of issues originated from its process of systematization and analysis.

Keywords: (digital) portfolio, teaching technology, strategy of education, teachers education.

RESUMEN

Situa la confección de portafolios digitales desarrollados en el CEFD/UFES, fundamenta la iniciativa como una tecnología de enseñanza y como una estrategia de formación y la problematiza partiendo de una agenda de cuestiones oriundas de su proceso de sistematización y análisis.

Palabras-Clave: portafolio (digital), tecnología de enseñanza, estrategia de formación, formación de profesores.

A década de 1980 foi marcada, no plano da Didática, por uma forte crítica aos modelos de ensino tradicional e tecnicista, que sobrepujam as técnicas de ensino aos processos de

¹ Fernanda e Sandra são professoras adjuntas do Departamento de Ginástica do CEFD/UFES, com doutorado em Educação. Bernardo e Gisely são acadêmicos finalistas do curso de licenciatura plena em Educação Física. Todos fazemos parte do coletivo de pesquisadores que compõe o Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF/CEFD/UFES) e, nele, integramos, juntamente com outros colegas, o CORPONOSSO – Grupo Operativo em Expressão Corporal, no qual foi elaborado um dos *portfólios* digitais analisados nesta reflexão.

aprendizagem, e pela paulatina construção de uma nova perspectiva de ensino que pudesse potencializar a formação crítico-reflexiva, tanto dos sujeitos em processo de escolarização como dos professores em formação. Diferentes modos de planejamento coletivo e participativo, de metodologias interativas, de avaliações que fugissem ao reducionismo da prova entraram em cena, enriquecendo as possibilidades de discussão teórico-metodológica da área.

No que tange à formação de professores, as pedagogias progressistas deram a ver que a problematização e a síntese criadora são, dentre outras, competências imprescindíveis à prática docente, afastando-nos da representação que qualificava o “bom professor” pelas suas habilidades instrumentais e instrucionais. Essa representação hoje pode incluir as habilidades supracitadas, mas sem prescindir da reflexão, da mediação e da pesquisa sobre a sua própria prática. A formação de professores passa, então, a se assentar em investimentos que favoreçam o engendramento da prática reflexiva, a construção/aquisição de saberes docentes considerando as suas diferentes fontes e o desenvolvimento de competências para análise das práticas de ensino.

A presente comunicação tem por objetivo sistematizar e dar a conhecer uma aproximação e apropriação do recurso à elaboração de *portfólio* no curso de licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES), nos currículos apoiados na Resolução n. 03/87 do Conselho Federal de Educação – em fase de finalização e aqui denominado “currículo antigo” – e nas Resoluções n. 01/02 e 02/02 do Conselho Nacional de Educação – em fase de implementação, aqui denominado “currículo novo”. Nosso percurso expositivo apresenta a iniciativa de elaboração de *portfólio* atípico, já que sintetiza experiências coletivas de formação e cuja principal linguagem, embora não única, é a imagética; fundamenta essa iniciativa como uma tecnologia de ensino e como uma estratégia de formação; e, por fim, a problematiza numa agenda de questões oriundas do processo de sistematização e análise de seu uso na formação de professores.

1. HISTORICIZAÇÃO DA INICIATIVA

A primeira iniciativa de adoção de *portfólio* como estratégia metodológica e de avaliação no curso de licenciatura plena em Educação Física do CEFD/UFES se deu na disciplina de Conscientização Corporal, segundo os dados coletados por Rosa (2006). Essa é uma disciplina optativa do currículo antigo que teve, de 2002 a 2006, os seguintes objetivos:² “Apontar as raízes culturais, sociais, históricas, psicológicas e ecológicas do corpo e suas implicações no nosso cotidiano. Problematizar as relações estabelecidas entre corpo e educação física. Vivenciar técnicas de conscientização corporal, com elas discutindo o conteúdo programático do curso”. Por sua vez, esses conteúdos eram:

1. Provocando afetos; vislumbrando trajetórias; produzindo possibilidades [de interação e formação]: reaprendendo a pulsar nas linguagens do corpo.
2. Questões do mundo atual: como o “mundo” pensa/expressa o corpo, como meu corpo “pensa”/expressa o mundo.
3. E o que a Educação Física tem a ver com isso? Produzindo a especificidade do debate.
4. Revisitas, revisões, avaliações – o olho mágico sobre nós mesmos: que consciência? De que corpo?

² Os planos de ensino consultados têm pequenas variações. Para organização de nossa escrita, transcrevemos o que aparece constante, tendo sido consultada a professora responsável pela disciplina nesse período para checar se nossa redação traduzia o que há neles de essencial.

Como “procedimentos de ensino”, os planos de curso registram que a idéia central é não usar aulas expositivas. Leituras, vivências com diferentes registros (escrito: relato individual cotidiano sobre as vivências; oral: depoimentos e discussão em sala, e imagético: em filmagem e fotografia), debates e produções coletivas compõem a dinâmica de trabalho. A avaliação da disciplina se dava a partir da elaboração de *portfólio* individual. Completam a avaliação formativa as sínteses coletivas propostas ao final de cada unidade e reflexão detida e coletiva na última unidade da disciplina, oportunidade na qual eram revisitados os registros imagéticos com a proposição de questões norteadoras. Essa revisita era feita, basicamente, a partir dos registros em vídeo; as fotografias, até 2004, eram reveladas e utilizadas para montar um “painel avaliativo”, organizado pelos alunos, dos momentos mais marcantes da disciplina.

A partir de 2005, a disciplina passou a contar com uma câmera digital, o que, num primeiro momento, fez se perder a riqueza da atividade do “painel avaliativo”, já que ao possibilitar o aumento massivo de registros em fotografias, causou problemas operacionais em relação à seleção para revelação das fotos. Foi um problema técnico com a filmadora que abriu caminho para a criação (inusitada) das iniciativas que estamos aqui a sistematizar, fundamentar e analisar. Em resumo, o equipamento quebrou na véspera e a professora “improvisou” uma das aulas de rememoração do curso projetando seqüências de imagens (fotos) das vivências ao som de músicas trabalhadas ao longo da disciplina ou que dialogassem – já que nem todas as aulas se valeram desse recurso – com os temas propostos.

Dessa situação ficou a observação de uma turma atônita, bastante sensibilizada com a atividade. Gargalhadas e lágrimas potencializadas pela forma contundente como o curso foi “resumido” e apresentado... As “fotografias musicadas” não tinham, de modo flagrante, o desconforto das longas filmagens de aula de qualidade caseira e duvidosa. Essa avaliação preliminar corroborou para que, em 2006, essa atividade fosse didaticamente prevista na disciplina de Conscientização Corporal. Mas não só nela, também em duas Oficinas e uma Atividade Interativa de Formação que se iniciaram com a implementação do currículo novo. No caso das Oficinas de Ginástica Geral e de Fundamentos da Ginástica de Solo e Saltos, o objetivo do “*portfólio* eletrônico” era a produção de recursos didáticos aos quais os alunos pudessem recorrer quando quisessem visitar os conteúdos aprendidos nas Oficinas. Cabe assinalar que entendemos por conteúdo

Processos educativos ligados ao ensino de conhecimentos a serem assimilados (a cultura como *produto*) [e, também] o estímulo a atitudes, hábitos, de comportamentos e habilidades que só são obtidas depois de experiências continuadas, que dependem estreitamente do tipo de processos de aprendizagem que se desenvolvem e das condições em que estas acontecem (referência à cultura como *processo*). (SACRISTÁN e GOMES, 2000, p.153)

Essa concepção que valoriza o processo social e pedagógico, e da qual a cultura acadêmica é apenas uma das partes, permite que a experiência de aprendizagem se torne em si um conteúdo, passível de ser revisitado e reapropriado.

No caso da ATIF *CORPONOSSO* – Grupo Operativo em Expressão Corporal, retomando a perspectiva de Conscientização Corporal, a elaboração de um “*portfólio* eletrônico” evocava a possibilidade de construção de uma memória coletiva e partilhada, nos quais os

integrantes do Grupo³ e da disciplina pudessem ter um suporte material para reflexão sobre seu processo de formação pessoal e profissional.

No ano de 2006, quatro monitores (três bolsistas e uma voluntária) estiveram envolvidos com as atividades propostas para o Programa Integrado de Bolsas, que envolvia, dentre outras, a participação nas vivências das respectivas unidades curriculares a que se vinculavam – disciplina optativa, oficinas ou ATIF –, participação na elaboração das atividades curriculares (discussão de plano de curso com o professor responsável, planejamento de atividades didáticas, avaliação e problematização das vivências, elaboração de material didático), participação em grupos de estudo e reflexão coletiva, registro imagético das vivências, digitação de planos de aula, elaboração metódica e aprofundada de assuntos pertinentes à temática da unidade curricular, incluindo a elaboração do “*portfólio* eletrônico”. Nesse ano, deveriam ter sido confeccionados cinco “*portfólios* eletrônicos”, referentes à oferta das seguintes unidades curriculares: Conscientização Corporal (2006.1), Oficina de Ginástica Geral (2006.1 e 2006.2), Oficina de Fundamentos da Ginástica de Solo e Saltos (2006.2), ATIF *CORPONOSSO* (2006.2). Efetivou-se a elaboração de três, a saber, na Oficina de Ginástica Geral (2006.1), na ATIF *CORPONOSSO* (2006.2) e na Oficina de Fundamentos da Ginástica de Solo e Saltos (2006.2), que passamos a analisar.⁴

2. EXPLORANDO A VIA DIGITAL E O USO DE *PORTFÓLIO* NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao buscar fundamentar a iniciativa descrita, recorreremos a três discussões que consideramos pertinentes: a das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) e sua relação com a educação; a de elaboração de *portfólios* eletrônicos e a elaboração de *portfólio* como estratégia formação de professores.

Um mapeamento preliminar na vasta discussão das TICs parece apontar para sua sistematização em torno de quatro eixos, a saber, a discussão das TICs na escola, a da relação com a educação aberta e à distância, a da inclusão digital e da relação das TICs com as práticas diferenciadas. Essa última é a que mais se aproxima do nosso objeto de análise já que, considerando o professor como autor de sua própria prática, permite a construção dessa prática na interação com os alunos e com os diferentes recursos tecnológicos, dentre os quais a elaboração de *portfólios* eletrônicos e digitais pode ser incluída.

O principal destaque a se fazer aqui é que não se deve promover a banalização das TICs entendendo-as como um (sofisticado) aparato eletrônico, capaz de promover uma “superatualização” de conteúdos, como se eles fossem a-históricos e a-sociais. Acompanhamos a observação de Silva (2004) de que recorrer às TICs deve propugnar a renovação da prática pedagógica. Não se trata, portanto, de tomar e promover as mídias como veículo de uma seminformação, dando-lhes um caráter meramente instrumental.

³ Parte deles ex-alunos da disciplina de Conscientização Corporal, outra parte por ex-alunos das oficinas de Ginástica Geral e de Fundamentos da Ginástica do Solo. O grupo acolhe, ainda, interessados na temática que, por motivos diversos, não puderam participar das experiências de aprendizagem aqui mencionadas.

⁴ Os dois primeiros por composição de Bernardo Sant’Anna Médice Firme; o último, por composição de Gisely Mara Favalessa. A monitora da disciplina de Conscientização Corporal apresentou uma “composição” próxima ao improvisado das “fotografias musicadas”; já a monitora da Oficina de Ginástica Geral não concluiu a sua composição.

Pretende-se que a produção de mídias (no caso, o *portfólio*) ajude a promover uma formação que contemple a construção de senso crítico e estético, da autonomia e da reflexividade. Pistas de entrada para fundamentação dessa prática diversificada podem ser encontradas tanto na discussão da Filosofia da Técnica e da Teoria da Comunicação, incorporando idéias oriundas da Escola de Frankfurt, como no repensar das situações de aprendizagem calcadas nos ensinamentos de Piaget e outros teóricos sócio-interacionistas sobre o fazer e compreender.⁵

No que tange à discussão mais específica sobre a elaboração de *portfólios* eletrônicos e digitais, encontramos o seguinte. Há uma tendência de se chamar de *portfólios* eletrônicos aqueles que primam pela utilização da linguagem escrita tendo como suporte o computador. O uso de imagens não está descartado, mais como memória do que como linguagem. A discussão dos *portfólios* eletrônicos parece se encaminhar sobre três eixos: a (re)definição ou transposição da discussão feita na literatura sobre *portfólios* (o que é, como pode/deve ser feito), a construção de *softwares* que permitam a sua operacionalização e os critérios de avaliação para disciplinas que o adotem como “metodologia” de ensino.

Os artigos acessados⁶ tratam a utilização do *portfólio* eletrônico como um recurso tecnológico de ensino. Grupos de estudos, cursos superiores e disciplinas optam por construir um *portfólio* disponibilizado a todos pela Internet. Alguns são bancos de dados, que gerenciam um conjunto de documentos pessoais do estudante, no qual é possível colocar projetos, eventos, anotações e programas, que, por sua vez, disponibilizam uma série de recursos multimídia como música, voz e vídeos. O refinamento dos *portfólios* eletrônicos culmina na figura de *webfólios* e blogs.⁷ Sua elaboração é individual, com cada aluno possuindo a sua “pasta”. Em alguns casos, a instituição promotora da iniciativa disponibiliza em CD-ROM todo tipo de informação (áudio, imagem, texto etc.) para todos os estudantes. A idéia é que ao fim do ciclo formativo eles tenham uma memória do seu processo de ensino/aprendizado, passível de ser reconstruída e apresentada à sociedade.

Desse conjunto de informações retivemos as idéias de que o primado da linguagem escrita poderia ser insuficiente para expressar a iniciativa em análise; a possibilidade de elaboração de *portfólio* como um memorial reconstruído de uma vivência a ser disponibilizada à sociedade; e a sua difusão/distribuição num suporte de caráter mais pessoal como o CD-ROM.

No que diz respeito à discussão da formação de professores, centramos nosso olhar, nesse momento, em um estudo de envergadura levado a cabo na Universidade de Aveiros (Portugal), pela equipe de pesquisa coordenada por Idália Sá-Chaves.

Para Sá-Chaves (2005), objectualizar a elaboração de *portfólios* reflexivos na formação de professores implica abordá-los tanto como uma filosofia como uma metodologia. Uma filosofia porque, ao adotá-los, assume-se uma perspectiva de formação que critica e se opõe ao primado da racionalidade técnica que acredita na existência unívoca do “bom

⁵ Ver Valente (2002).

⁶ Dentre outros, Sistêlos et al. (1998) e Maciel et al. (2002).

⁷ Dentre outros, Silva (2004) e Fonseca (2006).

método” e/ou do “bom modelo” de aula, cuja reprodutibilidade estaria assegurada pelo “bom professor” que os dominasse. Uma metodologia porque, consideradas as práticas – dentre outras, as de escrita, síntese, reflexão – que implementa, oportuniza a formação em formação.

Sem abrir mão da competência técnica, a filosofia de formação crítico-reflexiva impõe o uso estratégico e crítico da capacidade de refletir e agir autonomamente, considerando os valores sociais, culturais e educativos que balizam a intervenção pedagógica. Essa capacidade e competência permitem a atuação de professores como autores de suas práticas. Na filosofia formativa crítico-reflexiva, o sentido de autoria se articula à noção de *profissionalidade* docente já que, pela responsabilidade e reconhecimento que se atribui ao autor da prática, propicia a ele a instauração de uma identidade própria no intervir autônomo. Dois princípios balizam a filosofia da formação crítico-reflexiva. O primeiro é o da *personalidade*;⁸ o segundo, o da *continuidade*.⁹ A ambos atribui-se um processo de *consciencialização*.¹⁰

É aqui que a elaboração de *portfólio* se coloca com proficuidade, visto que ele pode se constituir como “uma narrativa múltipla, de natureza biográfica, que se situa nas relações entre o aprender e o viver, enquanto construção social das suas histórias de vida” (LUWISCH apud SÁ-CHAVES, 2005, p. 9). Ele registra e expressa o processo de criação vivido por seu(s) autor(es),¹¹ permitindo o acesso tanto aos conhecimentos nele elaborados de modo reflexivo, como também aos significados a eles atribuídos pelo(s) autor(es), considerando as circunstâncias de sua produção.

A elaboração de *portfólio* pode ser proposta em diferentes perspectivas, levando-se em consideração a necessidade de definição prévia dos objetivos para o seu uso. Dentre as perspectivas de proposição, pode-se adotar a elaboração de *portfólios* como estratégia de formação, como estratégia de investigação, como estratégia de avaliação e, ainda, como estratégia de investigação a serviço da qualidade da formação. Embora a especificidade organizacional de um *portfólio* derive da natureza do reconhecimento pretendido e do objetivo para o qual seu uso está previsto, em toda elaboração estão envolvidas as experiências de formação vividas por seu autor, pois “é sempre das biografias das pessoas implicadas que se trata, procurando nelas histórias de vida que individualmente conferem sentido à experiência pessoal, às práticas correntes do dia-a-dia e à rede de relações sociais de cada um” (SÁ-CHAVES, 2004, p. 30).

⁸ O princípio da *personalidade* considera o processo de aprendizagem na complexa articulação entre a construção do conhecimento e sua condição de formação pessoal e profissional. Entende, ainda, que as questões de aprendizagem comportam uma dupla dimensão reflexiva: uma de natureza intrapessoal, na qual a auto-implicação e o auto-compromisso são decisivos nos processos de aprendizagem e formação; outra, de natureza interpessoal, que reconhece o outro como elemento enriquecedor das visões pessoais.

⁹ O princípio da *continuidade* do processo formativo evidencia a natureza inacabada e a possibilidade de contínuo desenvolvimento que corrobora com a idéia de que a formação (que sempre acarreta em novas aprendizagens) é um processo constante ao longo da vida.

¹⁰ O processo de *consciencialização* relativiza as convicções e conhecimentos próprios e potencializa a ampliação do quadro de referências para análise e compreensão contextualizada e balizadora de futuras ações. Considerando que o processo de *consciencialização* aponta para a necessidade perene da atividade reflexiva e sistematizadora nas práticas de intervenção, ele dialoga tanto com a natureza interpessoal da dimensão reflexiva quanto com o princípio da *continuidade* do processo de formação.

¹¹ O plural se refere, nesse caso, a consideração da dimensão interpessoal que ele comporta.

Metodologicamente, ele deve atender a três requisitos:

a) seu objetivo é explicitamente formativo, isto é, ele se propõe a “evidenciar não apenas os produtos decorrentes dos processos de formação, mas sobretudo a natureza, a lógica, a organização, e o fluir dos próprios processos” (SÁ-CHAVES, 2004, p. 15). É tido, nesse caso, como instrumento de estimulação e fator de ativação do pensamento reflexivo já que oportunizam o registro, a documentação e a estruturação (dos procedimentos) da aprendizagem.

b) sua narrativa deve contemplar a auto-análise num processo de auto-reflexão. Ao encampar essa dimensão, o *portfólio* revela, desoculta e estimula os processos de formação pessoal e profissional ao capturar modos de gerar, pensar e organizar uma gama de fatores que confrontam a ação pedagógica e podem desembocar em processos de autodescoberta fundamentais à construção negociada da autonomia.

c) sua elaboração deve permitir a interação entre formador e formando e entre formandos entre si. Por meio das pistas que vão sendo registradas e redigidas no diálogo com o texto e contexto da sua produção, ele possibilita reorientação, autodirecionamento, conquista e autodesenvolvimento, num tempo em que ainda é possível ao formando viver a sua formação. Dito de outro modo, permite “a revisão continuada do eu através das vozes dos outros que entram na acção como parceiros nos diálogos do eu” (LUWISCH apud SÁ-CHAVES, 2005, p. 9).

As questões que nos colocamos a partir dessa leitura foram: podemos considerar o *portfólio* digital como uma produção individual do processo de formação individual “do seu autor”? Poderia ele ser tomado como uma criação coletiva, tendo em vista que seu texto não foi construído, num primeiro momento, de modo dialogado formalizado entre todos os participantes da experiência?

Da discussão realizada por Sá Chaves (2004 e 2005) detivemos as seguintes contribuições:

- a) A importância do caráter formativo da elaboração do *portfólio*. No caso da iniciativa analisada, esse caráter tem um duplo sentido. Tanto se refere ao esforço individual dos monitores que acompanharam e buscaram traduzir os processos vividos em grupo, como ao impacto sentido pelas turmas das oficinas e pelo Grupo CORPONOSSO que, ao ver a sua história narrada, enfrenta o desafio de reelaborar os seus processos de formação e aprendizagem.
- b) A perspectiva da auto-análise, aqui entendida como um processo que só se plenifica no coletivo.

Essas formulações levaram-nos a conceituar a elaboração do *portfólio* digital como um trabalho de síntese, que exige um meta-olhar sobre o trabalho de e do grupo, feito por um observador privilegiado que transita em diferentes posições para a construção do seu olhar. Esse observador tem acesso a todas as fotografias, digita os planos de aula e os articula com as imagens num trabalho de re-composição do vivido, dialogando com todos os participantes, tanto com os alunos como com o professor. Entre o planejado e o vivido, a ele cabe a reelaboração de sentidos pessoais e coletivos, num trabalho de composição no qual convergem a intencionalidade do autor, a materialidade do texto e as possibilidades de ressignificação do leitor.

3. UMA AGENDA PARA REFLEXÃO

A elaboração do *portfólio* digital nos colocou diante de indagações. Uma delas diz respeito à relação entre educação e as TICs: o que se pretende com a incorporação pedagógica dos meios técnicos? As TICs se apresentam como ferramentas educacionais? Qualquer uso feito dessas ferramentas é adequado?

As palavras de Belloni (2003) nos indicam uma pista para uma reflexão futura. Lembra-nos a autora que

O uso pedagógico e, mais especificamente, educacional, de qualquer meio técnico de comunicação envolve não apenas uma reflexão sobre as concepções de educação que fundamentam as práticas e as políticas pedagógicas, mas, sobretudo, a consideração das concepções e representações sobre o meio em questão, sua função social e suas características técnicas e estéticas. (BELLONI, 2003, p. 289)

Essas considerações apontam como essenciais as tarefas de explicitar o horizonte político-pedagógico de uso de tais meios técnicos e de apreciar se esse uso fortalece o horizonte delineado, no caso o de formação de professores crítico-reflexivos. Neste momento, julgamos que a utilização das TIC abre novos modos de comunicar e avaliar o trabalho pedagógico numa dupla perspectiva. Por um lado, para os participantes diretamente envolvidos nas atividades; por outro, por parte de potenciais “usuários” que não participaram das atividades desenvolvidas. O desafio é, então, de auto-avaliar o que se produz e de se submeter à avaliação de outros sujeitos, ampliando a reflexão partilhada.

Além disso, como sugere Belloni, há que se pensar o tratamento das TICs como um saber. Nesse sentido, a elaboração do *portfólio* digital se apresenta como um processo de produção de conhecimento. Considerando que ele se materializa a partir da conjugação de fotografias, músicas e dizeres sobre o trabalho construído, ou seja, que aglutina as linguagens escrita, imagética e musical, urge discutir a perspectiva estética que orienta a sua composição. Essa questão também precisará ser enfrentada à medida que nos leva a perceber que, na pretensão de compartilhar um trabalho que se pretende inovador, a adoção de uma perspectiva estética tradicional de elaboração do *portfólio* digital pode acometer o objetivo proposto. Essa questão dialoga com outra, qual seja equacionarmos nossas dúvidas no que diz respeito ao uso de imagens, não apenas como “registro”, mas como a principal linguagem das composições por nós produzidas.

A mediação entre autoria e composição também merecerá atenção. Parece haver uma dissonância entre o princípio da pessoalidade e a noção de autoria. Se, por um lado, Sá-Chaves enfatiza que a *pessoalidade* é autoral e a autoria é pessoal, por outro, a sua menção ao Outro entra em descompasso quando ela ainda compreende a elaboração do *portfólio* como uma tarefa exclusivamente pessoal. Ousamos pensar na possibilidade de equacionar autoria e composição. Na iniciativa analisada, pensamos ser a autoria coletiva porque envolve o planejamento do professor, a vivência dos participantes, a reflexão coletiva do vivido, todos de alguma maneira contribuímos para a elaboração do *portfólio*. A composição é individual, porque feita pelo monitor, mas a partir de critérios que ele capta do convívio com o grupo. Fica-nos o desafio de equacionar a compreensão de que o *portfólio* digital não corresponde nem somente ao planejado, nem somente ao vivido. Ele é uma composição que reconstrói sentidos e significados a partir de recortes capazes de traduzir e referenciar uma memória coletiva.

Por fim, outro caminho que nos foi aberto é buscar compreender o *portfólio* como meio e saber que possibilita a conversão da vivência (*Erlebnis*) em experiência (*Erfahrung*), para usar as expressões de Walter Benjamin. Enquanto a vivência é muda e solitária, sem elaborar o vivido de modo a compartilhá-lo, a experiência pode ser elaborada, transmitida e partilhada. Só há construção e transmissão do saber quando nos abrimos para a experiência. Sob esse aspecto, consideramos a elaboração de *portfólio* como um dos caminhos que pode fortalecer a experiência formativa dos envolvidos à medida que pode ser trabalhado como um memorial da formação. A questão que fica para nós colocada é a possibilidade de fundamentar a conversão, pela mediação pedagógica, de uma forma de ser e estar no mundo peculiar à vivência (fugaz, atomizada, fragmentária e imediata) em uma modalidade de vida que fortaleça a noção de temporalidade e a capacidade narrativa.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. *Educ. Pesqui.* jul./dez. 2003, vol.29, no.2, p.287-301.

FONSECA, A. A. O uso do diário virtual (*blog*) como portfólio digital: uma proposta de avaliação. In: SIMPÓSIO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, 11, 2006. Ribeirão Preto, SP. *Anais...* Ribeirão Preto, SP, 2006. Disponível: <http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstream/1904/19396/1/Andr%C3%A9+Fonseca.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2006.

MACIEL, C. et al. Critérios de Avaliação para Portfólios Eletrônicos. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON ENGINEERING AND TECHNOLOGY EDUCATION, 8, 2002. Santos, SP. *Anais...* São Paulo: SENAC, 2002. v. 1. Disponível em: http://www.ie.uff.br/~cmaciел/portfolio_intertech2002.pdf. Acesso em: 8 de abril de 2006.

ROSA, Í B. L. *Portfólio* como procedimento avaliativo no curso de Educação Física. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Curso de Licenciatura Plena em Educação Física do CEFD/UFES. Vitória, 2006.

SÁ-CHAVES, I. Portfólios reflexivos: estratégia de formação e supervisão. *Formação de Professores/Cadernos Didáticos/Série Supervisão*. Aveiros, PT: Universidade de Aveiros Edições, 2004.

_____. Nota de apresentação. In: _____. (Org.). *Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto, PT: Porto Editora, 2005, p. 7-19.

SILVA, M. Tecnologia educacional na formação de pedagogas(os): relato de uma experiência. *Comunicações*. Ano 11, n. 2, nov 2004. Disponível em: <http://www.unimep.br/php/index.php?urlin=/fch/fch.html>. Acesso em: 21 de setembro de 2006.

SISTÊLOS, A.J.C.M. et al. Um Sistema de Apoio ao Método de Avaliação Autêntica: Projeto POETA (Portfolio Eletrônico Temporal e Ativo). In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 11, 1998 Fortaleza. *Anais...* Fortaleza, 1998. Disponível em: <http://www.dsc.ufcg.edu.br/~ulrich/Artigos/POETA.pdf>. Acesso em: 8 de abril de 2006.

VALENTE, J. A. Tecnologia e práticas diversificadas: repensando as situações de aprendizagem: o fazer e o compreender. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/te/tetxt4.htm>. Acesso em: 03 de setembro de 2006.

Gisely M. Favalessa: gisao@hotmail.com

Fernanda S. L. de Paiva: feepaiva@hotmail.com

Bernardo S. M. Firme: bernard_rks@yahoo.com.br

Sandra S. Della Fonte: sdellafonte@uol.com.br

Endereço: LESEF/CEFD/UFES, Av: Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES, CEP: 29.075-910.