

TÍTULO: O portfólio como instrumento de sistematização e de avaliação de projetos (educativos) de extensão universitária.

AUTORA: Nádia C. Lauriti

ÁREA TEMÁTICA: Avaliação Institucional da Extensão Universitária

“Ser dialógico para o humanismo verdadeiro (...) é vivenciar o diálogo (...) é não invadir, não manipular, é não sloganizar (...) é empenhar-se na transformação constante da realidade”. (Paulo Freire)

• INTRODUÇÃO

A tentativa de recobrir as diversas concepções e dimensões da Extensão Universitária existentes na bibliografia da área esbarra em posições que parecem indicar que ela se encontra em um momento que antecede uma profunda reformulação, considerando-se as insuficiências atuais de sua prática nas universidades brasileiras.

No Plano Nacional de Extensão brasileiro, ela é definida como “(...) *filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando uma Universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções por meio de pesquisas básicas aplicadas, visando a realimentar o ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta*”.

Assim dimensionada, a Extensão pode ser entendida como prática permanente de interações educativas¹ entre a Universidade e a Sociedade, que deve ter plena atuação tanto na própria comunidade universitária quanto fora dela. Pesquisa, Ensino e Extensão não são práticas desligadas da Educação como um todo e juntas devem estar previstas nas políticas e estratégias institucionais, apoiando-se e enriquecendo-se mutuamente.

Não há mais espaço, atualmente, para uma concepção de Extensão assistencialista ou apolítica, viabilizada por ações isoladas, voluntárias, acessórias, esporádicas e de caráter compensatório, traduzidas como “bijuteria social” pela metáfora de DEMO (2001) que considera fazer pouco sentido manter a Extensão fora da organização curricular e defende-a

como parte do currículo de formação e pesquisa de todos os cursos, já que deve compor o percurso formativo de todo professor e de todo aluno. Propõe que a Extensão combine objetivos tanto de melhoria da formação dos envolvidos no manejo do conhecimento, entendida como qualidade formal, quanto a melhoria da qualidade política, traduzindo “ *O saber pensar também com relação à autonomia cidadã. Conhecimento é meio. Cidadania é fim*” (p.150). Esta qualidade política traz à cena tanto a politicidade quanto a dialogicidade educ comunicativa defendida por Paulo Freire, na década de 60, no artigo “Extensão ou Comunicação?”. Infere-se daí a importância e a atualidade das propostas do saudoso educador não só na conceituação, mas principalmente na descrição do ecossistema comunicativo que envolve o fazer extensionista que pode funcionar como instrumento de emancipação e de desenvolvimento das capacidades humanas, ou pode se transformar em instrumento de uma “*pesquisa alienada e de um ensino alienante*” como descreve BOTOMÉ (1996).

É a partir desse cenário, no qual o objeto da extensão se afirma reiteradamente como um enigma, que talvez seja possível afastar-se da constante interpelação: “*Decifra-me ou te devoro*”, com o objetivo de contribuir para a construção teórica sobre os contornos operacionais da Extensão que devem reservar espaços para a discussão dos mecanismos de sistematização e avaliação permanente das ações extensionistas, como forma de retroalimentação de seus projetos. É para esta direção que aponta o presente trabalho.

Dentro dessa perspectiva, inserem-se como movimentos extensionistas possíveis:

- a) Os processos de educação continuada presenciais e/ou a distância, sob a forma de cursos de extensão, cursos de atualização, cursos temáticos de curta duração oferecidos à comunidade interna e/ou externa;
- b) Eventos técnico-científicos como Encontros, Seminários, Congressos, Simpósios, Ciclos de Debates, Conferências e similares;
- c) Eventos Artístico-Culturais como Oficinas, Exposições, Mostras, Espetáculos, Recitais, Concertos;

¹ O neologismo “Educomunicativas” refere-se à existência de um novo campo de intervenção social que se obtém da inter-relação Comunicação-Educação ou Educomunicação, fundamentada nas investigações do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA-USP, sob coordenação do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares.

- d) Identificação, propostas de resolução e monitoramento de situações-problema da sociedade, tais como: levantamentos, estudos, projetos, planos para resolução de problemas oriundos de demandas sociais;
- e) Elaboração de avaliação de situações, processos e produtos como laudos, pareceres, perícias, análises laboratoriais, entre outros;
- f) Ações voltadas para a resolução de problemas especiais apresentados por pessoas ou grupos de pessoas selecionadas, tais como: atendimentos, tratamentos, orientações, consultas, acompanhamentos e similares;
- g) Ações voltadas para mudanças na realidade social como: experiências-piloto, modelos e campanhas;
- h) Divulgação de saberes e inovações por meio de publicações didático-pedagógicas e de divulgação técnico-científica, artístico-cultural e pelo repasse de produtos gerados na Universidade;
- i) Orientação e informação profissional.

Essas ações só conseguem qualidade formal e política se estiverem retroalimentando atividades de Ensino e Pesquisa e inseridas em um “modus comunicandi” dialógico que promova uma relação conscientizadora por meio dos processos (internos e externos) da Extensão que precisam ser constantemente avaliados.

Em qualquer uma das ações extensionistas arroladas acima, entrevêm-se os cenários da educomunicação. Esta nova área emergente parece constituir-se num campo autônomo de intervenção social e de investigação acadêmica e vem se firmando no Brasil já há alguns anos.

SOARES (1995, 1999,2000) pontua quatro áreas específicas de atuação da educomunicação: área de educação para a comunicação; área de mediação tecnológica na educação; área de reflexão epistemológica e área de gestão comunicativa, todas elas ligadas pelo *substratum* comum que é o da reflexão sobre a ação comunicativa no espaço educativo. O autor caracteriza a área de gestão educocomunicativa como ações, com intencionalidade educativa, voltadas para o planejamento, implementação, desenvolvimento e avaliação dos processos e procedimentos que se articulam no âmbito da Educação –

Cultura – Comunicação, criando ecossistemas comunicacionais movidos pelo princípio da ação e do diálogo comunicativos².

Mesmo considerando-se a diversidade e especificidade das ações extensionistas, parece possível entendê-las como ações educomunicativas que precisam ser pensadas como práticas que necessitam de metodologias participativas de investigação e, principalmente, de formas diversificadas de avaliação de seus resultados.

A literatura que trata da avaliação é particularmente lacunar no que se refere à avaliação de programas, projetos ou atividades extensionistas. Por outro lado, a área da inter-relação Comunicação-Educação já se formou, conquistou autonomia, mas encontra-se em processo de consolidação, enquanto novo campo de intervenção social. Torna-se, assim, importante a reflexão, discussão e organização de “constructos” teóricos e de práticas avaliativas das ações extensionistas que podem ser entendidas como ações educomunicativas.

Confirmando a necessidade da aproximação proposta acima, HADJI (2001) defende enfaticamente que todo avaliador não é instrumento de medida, mas “*ator de uma comunicação verbal*” (p.34). Considera que a avaliação inscreve-se sempre num processo de comunicação/negociação, por referência à sua característica essencial: ser operação de confronto e de correlação de expectativas sociais entre o existente e o desejado. Propõe uma espécie de guia metodológico para orientar avaliações formativas, que têm como fio condutor cinco tarefas para o avaliador e que constituem, de algum modo, os critérios de realização de sua atividade. São eles: desencadear comportamentos; observar/interpretar esses comportamentos; comunicar/negociar os resultados de sua análise e a apreciação final, além de promover um questionamento reconstrutivo, que o autor chama, talvez de maneira inadequada, de **remediação**.

Assim, os mecanismos descritos necessitam de instrumentos e de sistemas de avaliação formativos que possibilitem a identificação de critérios referenciais para avaliar um bom trabalho extensionista, dentro de uma perspectiva emancipatória que permita ao(s) avaliado(s) o exercício de reflexão constante sobre a prática e oportunidade de reconstrução do conhecimento.

² Cf: SOARES, I. O. “Comunicação e Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais”. in Contato, ano 1, nº 2, janeiro/março. Brasília, 1999.

• POTENCIAL DO PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Uma discussão importante na área dos processos educacionais de extensão universitária refere-se à sistematização da experiência realizada, por permitir, além da reflexão e fundamentação da prática, uma forma mais organizada de divulgação e, sobretudo, de avaliação dessas ações.

Em qualquer uma das suas dimensões – programas, projetos ou atividades – o trabalho extensionista requer formas de registro e de avaliação que otimizem a reflexão sobre a prática e a avaliação de seus resultados de forma negociada e interativa.

É, portanto, dentro de uma concepção re-construtivista, interativa, dialógica e emancipatória que cabe pensar a avaliação das ações extensionistas.

Os teóricos da avaliação identificam essa perspectiva como pertencente à quarta geração da avaliação que, a partir de 1990, é marcada pelo aspecto da negociação, pelo paradigma construtivista e por captar também os aspectos humanos, culturais, sociais, éticos e políticos que estão envolvidos em qualquer contexto avaliativo. (PENNA FIRME, 1994).

JONASSEN (1997) adverte que, para o construtivismo ser incorporado como prática, é preciso construir metodologias compatíveis e válidas para medir o resultado dessa prática.

Orientadas para princípios dialógicos e emancipatórios, as metodologias com esse enfoque precisam valer-se de tarefas autênticas que possuam relevância e utilidade no mundo real e que integrem essas tarefas por meio do currículo.

GUBA e LINCOLN (1989) rejeitam a abordagem da avaliação enquanto controle manipulativo experimental em que se observam os dualismos entre sujeito X objeto e abordagens qualitativas X quantitativas e os substitui por um processo hermenêutico - dialético.

Ampliando essa perspectiva, ROMÃO (2001) descreve a natureza do que identifica como uma avaliação dialógica que tem por base a relação dialética que reúne a auto e a hetero avaliação, a avaliação quantitativa e a qualitativa, a diagnóstica e a comparativa, mostrando que a posição dialética não se encontra em nenhum dos pólos das dicotomias

que fazem cenário para as opções avaliativas nem no “ecletismo mediador” de concepções divergentes. Argumenta que *“uma concepção dialética da avaliação parte da realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela e, em seguida, intervir nessa mesma realidade, de modo mais consistente, no sentido de mudança do sentido dos processos em benefício da maioria dos envolvidos”* (p.64).

Como processo de uma descoberta coletiva, a avaliação dialógica, mediatizada pelo diálogo, tem no “feedback” dos resultados o seu momento mais importante, em que se promove, nos “círculos de avaliação”, a discussão das ações executadas até então, a revisão e o planejamento futuro do trabalho. (ROMÃO, 2001:114).

Reafirmando essa perspectiva dialógica e emancipatória da avaliação, DEMO (1996) defende a necessidade de se construir a capacidade de avaliar de maneira reconstrutiva, conjugando sempre a qualidade formal e a qualidade política da avaliação. O autor nega veementemente o ímpeto desconstrutivo de qualquer movimento avaliativo que exclua, mostrando que todo processo avaliativo deve transformar a dialética do confronto em relação de diálogo que inclua um avaliador que *“precisa internalizar a compreensão teórica e prática de que avaliação é instrumento necessário e permanente de seu processo de qualificação histórica”*. (p.35)

Manter qualidade política e formal dentro de uma matriz única de avaliação é um desafio e tanto, considerando-se a precariedade metodológica e instrumental que se observa na área de avaliação das ações extensionistas.

Freqüentemente os métodos avaliativos buscam abarcar produtos e quantidades (“extensões”) e não processos cuja marca é a intensidade. *“Cidadania, por sua vez, não tem tamanho. Não faz sentido inventar uma taxa de cidadania (...) Sendo um processo marcado pela intensidade participativa, trata-se de averiguar até que ponto a intensidade está presente ou não”*. (DEMO, 1996:44).

Em projetos, programas ou atividades de extensão universitária é sempre possível ter-se um tratamento estatístico de ações, do número de envolvidos, da quantidade de atendimentos, mas tais dados isoladamente não garantem que a intensidade do processo seja detectada.

Para integrar a qualidade política à formal, o autor propõe o educar/avaliar pela pesquisa *“Quando o aluno maneja materiais de pesquisa, organiza processos de busca de*

conhecimento, elabora com autonomia, aprende a argumentar e contra-argumentar, discute em grupo, ouve com atenção e expressa-se com cuidado em torno da fundamentação, não só aprende bem, mas igualmente faz-se cidadão (p.45). A pesquisa é, nesse contexto, posta como processo de questionamento reconstrutivo e, embora a avaliação seja tratada no âmbito escolar, o autor indica que os “princípios são válidos ‘mutatis mutandis’ para outros contextos, tais como a avaliação de aprendizagem universitária, cursos de atualização permanente de professores e outros profissionais da esfera da educação, das propostas de aprendizagem eletronicamente instrumentadas, e assim por diante”(p.11).

Trata-se, assim, de proposições que se prestam claramente à avaliação de ações educacionais extensionistas, sobretudo como forma de ver e organizar o processo avaliativo por meio de portfólio, considerando-se que este instrumento abre espaço para uma gestão compartilhada, para a inclusão, para a participação reconstrutiva, para os processos contínuos de pesquisa e para elaboração própria, com o objetivo de refazer condições de competência. Permite, ainda, que se possa analisar tanto a qualidade formal quanto política das ações extensionistas.

• A NATUREZA DO PORTFÓLIO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Farta é a bibliografia que trata do portfólio como uma contribuição eficaz para os processos avaliativos na educação, embora o conceito tenha sido emprestado de profissões ligadas às artes, à arquitetura e à publicidade, nas quais os profissionais expõem amostras dos seus trabalhos.

SELDIN (1997) enfoca especificamente o Portfólio de Ensino, que instrumentaliza os docentes para mostrar suas realizações da forma mais concreta e passível de documentação. Trata-se da descrição concreta dos pontos fortes e realizações de ensino de um professor, incluindo documentos que sugerem a qualidade do seu percurso de ensino, sem caracterizar-se como compilação exaustiva de materiais, mas como conjunto de informações selecionadas e evidências concretas da eficácia de seu ensino. Por ser altamente personalizado, dois portfólios nunca são exatamente iguais. Cursos ou disciplinas diferentes requerem diferentes tipos de documentação. Os itens escolhidos dependem do

estilo do professor, dos propósitos pelos quais o portfólio é preparado e do acordo/negociação estabelecido pelos envolvidos.

Segundo o autor, um portfólio do professor deve contemplar três fontes de informações, a saber:

A) Material próprio:

- ◆ responsabilidades de ensino: títulos de cursos, números, matrículas, atendimentos;
- ◆ declaração de filosofia de ensino, sob a forma de reflexão descritiva das concepções de educação que embasam o trabalho do docente;
- ◆ descrição da metodologia: estratégias, objetivos, atividades, formas de trabalho com alunos que apresentam dificuldades;
- ◆ descrição de movimentos para aperfeiçoar o ensino: participação em cursos de aperfeiçoamento, revisões curriculares, inovações no ensino, avaliação da sua eficiência;
- ◆ descrição de materiais da disciplina: planilhas, panfletos, slides, mapas conceituais, sinóticos etc.

B) Material de outrem:

- ◆ avaliação realizada pelos alunos do próprio professor, escores da Avaliação Institucional do desempenho docente; depoimentos escritos dos alunos, declaração de colegas que observaram aulas ou analisaram materiais de ensino, prêmios, honrarias, videoteipes, entre outros;

C) Produtos de ensino: referem-se às evidências da aprendizagem dos alunos, exemplares de trabalhos com as avaliações, os comentários do professor e os critérios de nota, listagem de alunos que se destacam em alguma área etc.

SELDIN (1977) mostra que se consegue organizar um portfólio em quinze horas de trabalho, distribuídas por vários dias e sugere passos para sua organização. São eles:

- ◆ Resumir as responsabilidades relacionadas com o ensino;
- ◆ Descrever as características do ensino;
- ◆ Escolher itens para o portfólio;
- ◆ Preparar declarações sobre cada item;

◆ Coletar evidências para o apêndice (fotos, provas selecionadas que apóiem adequadamente a sessão narrativa, avaliações de terceiros, vídeos, convites, planilhas, declarações de colegas ou superiores sobre o ensino etc).

Para realizar uma avaliação da qualidade formal e política de um portfólio de ensino, o orientador/avaliador pode valer-se de critérios embutidos nesse roteiro de questionamentos:

- ◆ O portfólio inclui informações atualizadas?
- ◆ Há informações próprias, dos outros e dos produtos de apropriação dos alunos?
- ◆ Há coerência visível entre filosofia articulada à eficácia e a prática demonstrada?
 - ◆ A documentação e corroboração são pertinentes?
 - ◆ Há fontes de informações múltiplas e seletivas?
 - ◆ Há descrições e narrativas válidas?
- ◆ O portfólio denota desenvolvimento profissional e questionamento reconstrutivos?
 - ◆ Há declarações originais, consistentes e acompanhadas de documentação?
 - ◆ Os produtos de ensino revelam um ensino bem sucedido?
 - ◆ Há evidências de esforços para melhorar o ensino?
- ◆ Há evidências de aperfeiçoamento de métodos, materiais e de posturas avaliativas?
- ◆ O portfólio é a única fonte de informação sobre a eficácia dos métodos de ensino?

DEY e FENTY (1997) tratam da avaliação da aprendizagem por meio da análise do Portfólio do aluno, como eficaz instrumento para avaliar, sob um ponto de vista “reconstrutivista”, o modo como os educandos se apropriam do conhecimento. Indicam também que esse instrumento compreende a compilação de vários trabalhos realizados pelo aluno durante um curso ou uma disciplina, que inclui: resumos de textos, registros de visitas, projetos e relatórios de pesquisa, anotações de experiências, além de ensaios auto-reflexivos – que permitem aos estudantes discutir a maneira pela qual a experiência no curso ou na disciplina mudou suas vidas – auto-avaliações, relatórios de estágios, sugestões para aperfeiçoamento do curso, entre outros possíveis.

LIEBERMAN e RUETER (1997) fornecem estratégias para criar-se um Portfólio de Ensino Expandido Eletronicamente (PEEE) que amplia o conceito do portfólio tradicional

impresso. Indicam que esse suporte eletrônico permite maior variedade de tipos de informação sobre o ensino do professor que podem ser inseridos e exibidos, como por exemplo: projetos em CD-ROM criados pelo professor para a sala de aula ou software interativo para servir como ferramenta de aprendizado entre outras possibilidades. Além disso, os materiais apresentados podem incorporar animações, simulações ou vídeos. O PEEE pode favorecer a autonomia, a interatividade e a integração tanto entre mídias quanto entre recursos humanos. Se claramente inserido numa proposta de avaliação dialógica e emancipatória, pode ser uma alternativa eficiente para estimular a auto-avaliação, a avaliação entre pares e a avaliação externa, tornando-se um exercício de análise crítica e fundamentada que talvez melhore os processos de ensino-aprendizagem-avaliação.

Quer sob forma eletrônica, sob forma impressa, sob forma de portfólio de ensino, ou sob a forma de portfólio do aluno, observa-se que a prática reflexiva provocada pelo seu processo de elaboração torna-o um instrumento eficaz para organizar o processo avaliativo de uma forma diferente, exigindo movimentos de reflexão sobre a prática, de análise, de suposição, de questionamento reconstrutivo, de organização da reflexão a partir da realidade concreta, de descoberta coletiva e, principalmente, de reconstituição do cenário educacional da avaliação. Os envolvidos não se reúnem para fazer ou ouvir julgamentos, mas para trabalharem juntos sob orientação. Como destaca SELDIN (1997), os portfólios criados em colaboração constituem um antídoto para romper o isolamento do ato avaliativo. A colaboração equilibra, com um critério externo mais objetivo, a subjetividade do avaliador. Coordenadores, especialistas na área, ou colegas podem servir como orientadores, provendo sugestões e recursos durante a preparação do portfólio. Pode ainda ser pensado um sistema de apoio no qual dois membros do corpo docente trabalhem juntos, por um semestre ou um ano para visitar as aulas um do outro, falar com alunos um do outro, discutir material de ensino e, então, ajudarem-se reciprocamente a documentar seus trabalhos em seus portfólios.

Também com relação ao portfólio do aluno, é aconselhável o estilo colaborativo em que a multiplicidade de óticas seja mantida, podendo um grupo de professores proceder à orientação/avaliação do portfólio e otimizar condições que favoreçam sempre o questionamento reconstrutivo do seu conteúdo.

• CONSIDERAÇÕES FINAIS: ESTARIA O USO DE PORTFÓLIOS RESTRITO AO ENSINO TRADICIONAL DE SALA DE AULA?

Respondendo à indagação acima SELDIN (1997) posiciona-se, respondendo: “A resposta é não. Eu interpreto a palavra ensino como todas as atividades que fornecem suporte direto para o aprendizado de estudantes. Além do ensino tradicional em sala de aula, isso incluiria **instrução em laboratório ou em campo**” (p.65) (Grifo nosso).

Ampliando os cenários propostos pelo autor e discordando da óptica “instrucionista”, que ele atribui ao trabalho de campo acrescentaríamos que o portfólio constitui-se instrumento útil não só para avaliação do ensino ou da pesquisa, mas principalmente para a avaliação das ações educacionais extensionistas em qualquer das suas dimensões: programas, projetos ou atividades.

Sua utilização pode permitir que se ultrapasse a tendência histórica à tutela ou ao assistencialismo das ações extensionistas, para recuperá-las como forma de aprendizagem formal e política, em campo, que é base instrumental de um processo emancipatório, tendo por trás processos contínuos de pesquisa, reconstrução e elaboração própria frequentes (DEMO, 2000).

O aspecto mais fecundo do movimento avaliativo por meio de portfólios talvez resida na sua potencialidade interdisciplinar, democrática, dialógica, consensual e criativa, que inaugura a possibilidade de um novo ecossistema comunicativo em torno da avaliação dos trabalhos extensionistas em particular.

Assim, o modelo proposto por SELDIN (1997), mantidas suas características intrínsecas, poderia ser adaptado, constituindo-se instrumento válido para avaliar as ações extensionistas. Seu conteúdo e sua organização difeririam de acordo com os propósitos de sua elaboração, com a especificidade da ação e com a natureza do projeto, programa ou atividade.

Mantendo-se o eixo vertebrador da proposta de SELDIN (1997), adequando-se a escolha dos itens aos propósitos que se tem ao elaborar o portfólio e exercitando-se a criatividade associada à busca de um instrumento avaliativo que busque detectar a qualidade (formal e política) que está sendo avaliada, torna-se possível adaptá-lo às

características específicas de cada ação extensionista. A título de exemplificação, apresentamos a seguir a sugestão de um índice que identificaria os pontos básicos de um portfólio, utilizado com o propósito de aperfeiçoar processos de formação continuada, presenciais ou a distância, sob a forma de cursos de atualização, cursos de aperfeiçoamento, ou cursos temáticos oferecidos à comunidade interna ou externa das IES.

PORTFÓLIO DE AÇÃO EXTENSIONISTA	
Nome:	
Natureza da ação: Curso de _____	
Duração:	
Data:	
Itens sugeridos	
<p>Declaração dos motivos da opção/engajamento ao curso e expectativas em relação a ele.</p> <p>Descrição do projeto profissional pessoal e sua relação com a participação no curso.</p> <p>Descrição dos aportes teóricos e práticos do curso.</p> <p>Narração sintetizada de leituras e discussões provocadas pelo curso.</p> <p>Reflexão sintetizada dos temas ou assuntos que possibilitaram questionamentos reconstrutivos teóricos.</p> <p>Descrição dos indícios de mudanças na prática profissional (revisões curriculares, inovações na prática etc.).</p> <p>Produtos criados a partir do curso.</p> <p>Metas a médio e longo prazos.</p> <p>Apêndice (evidências concretas das ações: fotos, vídeos, mostras de trabalhos, resumos dos textos lidos, sinóticos, auto-avaliações, relatórios de práticas, apresentação de trabalhos em congressos, avaliações de terceiros etc.)</p>	

Assim como a informação da parte narrativa e descritiva do portfólio deve ser seletiva, os apêndices também o são e devem incluir documentos de apoio próprios e

diversos (planilhas, revisões de planejamento ou fitas de vídeo), acompanhados de um pequeno comentário para cada item do apêndice.

É evidente que a virtude formativa não está no instrumento em si, mas no uso das informações que ele produz e do “modus comunicandi”³ que o avaliador/ orientador do portfólio utiliza para fazer com que o avaliado aproprie-se informações para auto-regular sua aprendizagem.

Assim, consideramos o Portfólio como um instrumento avaliativo de grande potencial também para as ações extensionistas, já que ele conduz a uma re-elaboração constante com base na pesquisa, convida à experimentação de diferentes estilos de aprender/ensinar, exercita a reflexão sobre a prática, possibilita a melhoria do ecossistema educacional da situação avaliativa, permite um movimento de reconstrução permanente e apresenta-se como cenário adequado para que as sessões de análise do portfólio transformem-se em verdadeiros “círculos de avaliação” (ROMÃO 2001).

Talvez seja esse um possível caminho para o exercício de uma avaliação dialógica de fato que agregue tanto a auto quanto a hetero-avaliação, abrigue tanto o qualitativo quanto o quantitativo, que seja interna e também externa, que contemple uma diversidade de pontos de referência e orquestre diferentes vozes no processo avaliativo, sem reprimir nenhum ângulo de enfoque. O dialogismo está incorporado ao próprio processo desse instrumento, o que talvez possa permitir uma ressignificação dos movimentos avaliativos.

Diante do exposto, talvez caibam tanto economia de entusiasmo quanto de apocalíptica descrença, considerando-se que há argumentos para qualquer lado que se queira defender (“In medius virtus est”), sendo preferível optar por posturas dialógicas que dêem conta de inaugurar novos gestos avaliativos que se tornem mais eficazes, criativos, democráticos e, principalmente, mais dialógicos.

• REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa alienada e Ensino alienante: o equívoco da Extensão Universitária**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

³ Sobre o “*modus comunicandi*” defensivo ou cooperativo que pode envolver a avaliação cf: LAURITI, N.C. “A Comunicação na Avaliação do Desempenho Docente no Ensino Superior”. In **ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 9 (30), pp 57-78, 2001.

DEMO, P. **Avaliação sob o olhar propedêutico.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não-linear do conhecimento.** São Paulo: Atlas, 2002.

DEY, E.L. e FENTY, J.M. *Avaliação em educação superior: técnicas e instrumentos de avaliação.* In SOUSA, E.C.B.M de (Org). **Técnicas e Instrumentos de Avaliação.** Brasília: Universidade de Brasília / Cátedra Unesco de Educação a Distância, Vol. 1, pp.1-33, 1997.

FREIRE, P. (1968) **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GUBA, E. e LINCOLN, Y. **Fourth generation evaluation.** Newbury Park: Sage Publications, 1989.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada.** Trad. Patrícia C. Ramos, Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

JONASSEN, D. *Avaliação da Aprendizagem Construtivista.* In: SOUZA, E.C.B.M de (Org). **Técnicas e instrumentos de avaliação.** Brasília: Universidade de Brasília / Cátedra Unesco de Educação a Distância, Vol. 1, pp 7-19, 1997.

LAURITI, N.C. *A Comunicação na Avaliação do Desempenho Docente no Ensino Superior.* In **ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 9 (30), pp. 57-78, 2001.

LIEBERMAN, O. e RUETER, J. *O Portfólio de Ensino Eletronicamente Expandido.* In SELDIN, P. **The teaching portfólio: a practical guide to improved performance and promotion / tenure decisions.** Boston, MA: Anker Publishing Company, 1997.

PENNA FIRME, T. *Mitos na Avaliação: Diz que...* In **ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1(2), pp. 5-12, 1994.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. 3ª ed, São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2001.

SELDIN, P. **The teaching portfólio: a practical guide to improved performance and promotion / tenure decisions**. Boston, MA: Anker Publishing, Company, 1997.

SOARES, I. de O. *A nova LDB e a formação de profissionais para a inter-relação Comunicação / Educação*. In **Comunicação e Educação**, nº 2, São Paulo: Ed. Moderna, 1995.

_____. *Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*. In **Contacto**, 1 (2), pp 19-74, 1999.

_____. *Educomunicação: As perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social*. In **ECCOS**, São Paulo: Uninove, 1(2), pp 61-80, 2000.