



## **O PORTFÓLIO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES DE UM GRUPO DE DOUTORANDOS EM EDUCAÇÃO**

Maiza Taques Margraf Althaus - UEPG

**Resumo:** O artigo analisa a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem por meio de portfólios na docência universitária. A pesquisa, de natureza qualitativa, é resultado de uma intervenção realizada com seis alunos do programa de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, durante o segundo semestre de 2011, mediados por duas professoras coordenadoras do grupo de pesquisa Paradigmas educacionais e formação de professores – PEFOP. A temática volta-se para a formação pedagógica do professor universitário, tendo como principal objetivo analisar, do ponto de vista didático-pedagógico, as contribuições do trabalho por meio de portfólios aos processos de ensino e aprendizagem na pedagogia universitária, a partir dos textos produzidos por seis doutorandos em Educação, disponibilizados na Plataforma virtual Eureka. A problemática levantada buscou identificar quais as possibilidades e os limites da utilização de portfólios na prática pedagógica universitária, quando se concebem os processos de ensino e aprendizagem integrados à avaliação.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Avaliação. Docência universitária.

### **Introdução**

Os portfólios constituem peças únicas, cuja singularidade traduz-se no caráter particular das vivências nele descritas e refletidas, no quadro de referências pessoais que balizaram a reflexão e as interpretações feitas. (DESPREBITERIS; TAVARES, 2009, p.150).

Estudos desenvolvidos sobre os paradigmas na docência universitária têm revelado que o redimensionamento da prática pedagógica implica uma mudança epistemológica, e não somente metodológica. Frente às incertezas do mundo contemporâneo, as responsabilidades atribuídas às Universidades têm exigido dos professores uma capacidade de aprendizado permanente, que perpassa as tensões presentes no dia a dia, que envolvem desde a avaliação externa dos cursos oferecidos (da graduação até a pós-graduação), até a avaliação da aprendizagem dos estudantes universitários, foco de interesse neste artigo (VASCONCELLOS, 2009, p.131).

Com esse pensar, a prática pedagógica no ensino de graduação indica a necessidade de um processo formativo que tenha sentido e relevância, tanto para os professores quanto para os estudantes, profissionais que tão logo estarão à frente dos problemas por nós enfrentados.

Mais do que capacitar seu quadro docente, compreendemos que a formação pedagógica dos professores universitários precisa ser trabalhada para além do aperfeiçoamento didático, sobretudo para o fortalecimento e a constituição de uma identidade profissional, que envolva a compreensão da docência universitária numa visão complexa, porque é tecida conjuntamente, porque integra sujeitos que ensinam e que aprendem, articulando e contextualizando singularidades e coletividades. Segundo Cunha (2009, p.217), “o arcabouço histórico conceitual do entendimento da docência e da mudança paradigmática, que vem afetando a concepção de conhecimento e incluindo novas racionalidades, tem tido importante influência no campo da formação de professores.”

A frágil compreensão de que, para ser professor, basta conhecer o conteúdo do que se ensina caminha na contramão do que Zabala (2004, p. 111) afirma “[...] a capacidade intelectual do docente e a forma como abordará os conteúdos são muito distintas de como o especialista faz”. Precisamos romper com o pensamento disjuntivo, como destacou Morin:

[...] nosso pensamento é disjuntivo e, além disso, redutor: buscamos a explicação de um todo através da constituição de suas partes. Queremos eliminar o problema da complexidade. Este é um obstáculo profundo, pois estabelece a fixação a uma forma de pensamento que se impõe em nossa mente desde a infância, que se desenvolve na escola, na universidade e se incrusta na especialização; é o mundo dos *experts* e dos especialistas maneja cada vez mais nossas sociedades (1996, p.275).

No tocante à prática pedagógica universitária, o pensamento redutor muitas vezes se volta aos processos de ensinar, aprender e avaliar, considerando-se que, não raras vezes, são tomados como momentos estanques e unilaterais. A retórica de que a avaliação é processo nem sempre é vivenciada na prática. Se for processo, a avaliação não ocorre alheia aos processos de ensino e de aprendizagem.

Reforçando essa ideia, Both (2005, p.55) sugere que “a aprendizagem ocorre tanto mais significativamente quanto maior for a interação de ações entre o ato de ensinar e o de avaliar.” Segundo o autor, “avaliar a aprendizagem do aluno significa, concomitantemente, avaliar o ensino oferecido. Não havendo a aprendizagem esperada, o ensino não cumpriu sua finalidade de fazer aprender.”

Frente ao exposto, o objetivo principal da presente pesquisa é analisar, do ponto de vista didático-pedagógico, as contribuições do trabalho por meio de portfólios aos processos de ensino e aprendizagem na pedagogia universitária, a partir dos textos produzidos por seis doutorandos em Educação. Para isso, foram utilizados, na coleta de informações, os textos disponibilizados na Plataforma Eureka, em que buscávamos informações sobre conceitos teóricos e práticas de avaliação por meio de portfólios na docência universitária. Trata-se de

uma abordagem metodológica qualitativa, por meio da pesquisa-ação, desenvolvida no segundo semestre de 2011 com os interlocutores da pesquisa, alunos da disciplina de Seminário de aprofundamento: teoria e prática pedagógica na formação de professores.

O estudo em tela buscou respostas ao problema expresso na questão: quais as possibilidades e os limites da utilização de portfólios na prática pedagógica universitária, quando se concebem os processos de ensino e aprendizagem integrados à avaliação?

### **A avaliação com portfólios na prática pedagógica universitária: diálogo com autores**

Avaliar é atividade didática de fundamental importância no contexto da prática pedagógica universitária: é preciso estudar a avaliação para compreender e aperfeiçoar esta tarefa didática tão presente em nosso cotidiano.

O bom ensino, parafraseando Zabalza (2004, p.203), não é linear, mas ocorre em círculos progressivos, como se avançasse e se retrocedesse para continuar avançando. Na avaliação, a dinâmica do trabalho pedagógico igualmente requer movimentos contínuos, visando sempre à aprendizagem do estudante.

Para Tescarolo (2005), a avaliação não pode ser analisada de forma autônoma, mas antes, constitui uma das dimensões da problemática geral das aprendizagens, assumindo a parte mais importante de sua função reguladora. Nesse sentido, precisa estar articulada ao planejamento institucional, contribuindo para a gestão dos processos e instrumentos pedagógicos, tendo por função primordial a orientação e facilitação dos processos de aprendizagem.

A verdadeira avaliação é mais do que simples mensuração, pois envolve também julgamento de valor, o que excede a pura coleta de dados e aferição de medidas. A busca da excelência exige a avaliação (JULIATTO, 2005, p.192). Compreendida desta forma, cabe perguntar: o que pretendemos quando ensinamos e avaliamos nossos alunos nas universidades? Esse questionamento permite-nos refletir que, nas universidades, professores vêm se dedicando cada vez mais no preparo sobre o que será feito no cotidiano com os alunos, na formação dos novos profissionais. Parece ser mais fácil, para alguns professores, apresentar atividades interessantes aos estudantes do que refletir a respeito das finalidades e dos objetivos que devem estar por trás dessas atividades.

Segundo Masetto (2010, p.163),

[...] para que a avaliação do desempenho do aluno colabore com sua aprendizagem, há que se planejar seu processo e suas técnicas [...] quando formos realizar o

planejamento do semestre, no mesmo tempo em que definimos objetivos de aprendizagem, conteúdos e técnicas pedagógicas, precisaremos planejar o processo de avaliação, suas técnicas, seus critérios e seu cronograma.

O bom uso da avaliação (SORDI, 2000, p.246) deve ser levado a sério pelos educadores, “[...] sob pena de perpetuarmos um modelo de ensino que desconsidera os desafios de uma sociedade que se transforma e se desenvolve de modo acelerado”. Compartilhamos com a autora a tese de que a alteração substantiva das práticas de avaliação pode contribuir para que a aprendizagem ganhe significado e, por se tornar significativa para os sujeitos envolvidos, consiga efetivamente gerar efeitos educativos para os egressos das universidades, os novos profissionais por quem somos responsáveis.

Como nos explica Roldão (2010, p. 30), é necessário ao exercício da função de ensinar *saber analisar e avaliar como se ensinou*, ou seja, ter um conhecimento reflexivo que permita ao professor reanalisar reflexivamente a sua ação, reorientando sua prática em função da análise feita.

Segundo Méndez (2005, p.98),

[...] mais que o instrumento, importa o tipo de conhecimento que põe à prova o tipo de perguntas que se formula, o tipo de qualidade (mental ou prática) que se exige e as respostas que se espera obter conforme o conteúdo das perguntas ou problemas que são formulados.

Na perspectiva formativa de avaliação, segundo Perrenoud (1999), a avaliação é tão integrada aos processos de ensino-aprendizagem que não se separa deles. Para o autor, a observação formativa possibilita guiar e otimizar aprendizagens em andamento, que estão em processo.

Reafirmando a perspectiva da avaliação no sentido contínuo, formativo, Villas Boas (2004) nos oferece uma reflexão sobre a relação entre o portfólio, a avaliação e o trabalho pedagógico. Toma por referência o entendimento de que o portfólio compreende uma coleção intencional de trabalhos do aluno, com o objetivo de contar a história dos esforços, progressos e desempenho em uma determinada área. Segundo a autora, é necessário o entendimento de três ideias básicas: “a avaliação como um processo de desenvolvimento; o papel ativo dos alunos no processo por aprenderem a identificar e revelar o que sabem e o que não sabem; e a reflexão do aluno sobre o processo de sua aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2004, p. 37-38).

Quanto à origem da palavra portfólio, Depresbiteris e Tavares (2009, p.149) afirmam:

A palavra porta-fólio vem do latim *portáre*, que quer dizer portar, trazer, transportar, e *folium*, que significa folha [...] O conceito de portfólio nasceu com as artes, denominando o conjunto de trabalhos de um artista [...] ou de fotos de ator ou

modelo usado para divulgação das produções entre os clientes [...] Em educação, o portfólio é o conjunto de vários trabalhos realizados pelo aluno, com orientação do professor, que corresponde a um período curto, médio ou longo, de sua vida escolar: ano, semestre, curso ou unidade de um curso.

Ao discutir sobre a utilização de portfólios na educação superior, Alves (2006, p.106) afirmou que esta prática permite aos professores considerarem o trabalho de forma processual, “[...] superando a visão pontual das provas e testes, integrando-o no contexto do ensino como uma atividade complexa baseada em elementos de aprendizagem significativa e relacional”.

Nesse particular, Condemarín e Medina (2005, p.23) partem do princípio de que:

O estabelecimento de acordos sobre os propósitos atribuídos ao portfólio permite dar confiabilidade e consistência à sua utilização como meio de avaliação. Assim, a partir dessa definição surgirão múltiplas possibilidades de formato [...] Deste modo, poderão ter um portfólio para trabalhos completos, para rascunhos ou trabalhos parciais, para instrumentos ou ferramentas de síntese, etc.

Com respeito à definição dos propósitos do portfólio, como pudemos observar acima, diferentes formatos ou modalidades podem ser definidos com os estudantes, conforme as necessidades avaliativas. A rigor, o maior propósito da organização dos portfólios é o de que “[...] o aluno se auto-avale, visualize e tome consciência do progresso de suas aprendizagens” (Condemarín; Medina, 2005, p.88), o que permite que cada portfólio seja uma peça única de criação, não devendo ser comparado com os portfólios dos demais alunos.

### **Processo metodológico da pesquisa**

Na tentativa de apreender as reflexões dos doutorandos sobre o trabalho com portfólios na docência universitária, a metodologia da pesquisa teve como norte os pressupostos da abordagem qualitativa, que

[...] busca descobrir e descrever como as noções se instalam, qual a qualidade dos processos interativos e como um fato singular pode adquirir relevância em relação aos contextos mais amplos. A preocupação dessa modalidade de pesquisa é, pois, ‘costurar’ o captado de forma que fatos e fenômenos componham um todo relacional. Ainda pressupõe o questionamento dos fenômenos e sujeitos investigados, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam em suas instituições, o modo como interpretam as experiências e como estruturam o mundo social em que vivem. (VEIGA, 2000, p.164)

A investigação foi realizada por meio da pesquisa-ação, considerando-se que tanto pesquisadores como os interlocutores da pesquisa estavam envolvidos na problemática da pesquisa: quais as possibilidades e limites da utilização de portfólios na prática pedagógica

universitária, quando se concebem os processos de ensino e aprendizagem integrados à avaliação?

Para Thiollent (1996, p. 14-15), a pesquisa-ação constitui um tipo de pesquisa “[...] realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.”

A pesquisa desenvolveu-se na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, durante o segundo semestre de 2011, durante as aulas do Programa de Doutorado em Educação, na disciplina de Seminário de aprofundamento: teoria e prática pedagógica na formação de professores. Todo o trabalho de pesquisa foi mediado por duas professoras doutoras, coordenadoras do Grupo de pesquisa Paradigmas educacionais e formação de professores – PEFOP, da PUC/PR. Foram 15 encontros durante o semestre, com três horas de duração cada, em que cada doutorando fazia suas intervenções com o grupo, a partir das produções orientadas pelas professoras.

A intervenção dos doutorandos participantes da pesquisa se deu por meio desses encontros semanais, mediados pela socialização das produções escritas, individuais e colaborativas, orientadas pelas professoras. Concomitantemente aos trabalhos realizados individualmente (mapas conceituais dos artigos estudados, produção de papers, sínteses), cada doutorando postava, semanalmente, suas produções no ambiente virtual *Eureka*, adotado pela PUC/PR. Deste modo, cada participante podia acessar e visualizar todas as produções, bem como inserir links de aprofundamento de leitura, de acordo com as temáticas em estudo.

A expectativa para os doutorandos era a investigação conjunta dos possíveis caminhos para uma prática pedagógica universitária crítica, reflexiva, transformadora, num paradigma da complexidade, com o desenvolvimento da seguinte programação temática: formação de professores, paradigmas conservadores e inovadores na prática pedagógica, organização do trabalho docente: contratos didáticos, avaliação contínua da aprendizagem por meio de portfólios, metodologia de projetos, aprendizagem colaborativa, aprendizagem significativa, mapas conceituais.

Direcionamos o trabalho de pesquisa para nosso objetivo: analisar, do ponto de vista didático-pedagógico, as contribuições do trabalho por meio de portfólios aos processos de ensino e aprendizagem na pedagogia universitária, a partir dos textos produzidos por seis doutorandos em Educação. Os textos, elaborados individualmente, foram postados no ambiente virtual *Eureka*, o que nos permitiu acompanhar as reflexões teórico-práticas de cada

doutorando. Cada doutorando fundamentou seu trabalho na literatura pedagógica indicada pelas professoras.

Adotamos as seguintes siglas para referenciar os textos analisados dos doutorandos: D1, D2, até D6. Registramos a análise feita a partir dos fragmentos dos textos, focalizando alguns limites e também as possibilidades do trabalho com portfólios, a partir da visão dos nossos interlocutores de pesquisa.

Os textos traziam, na sua essência, o aporte teórico de autores indicados na bibliografia sobre avaliação da aprendizagem, mas também problematizavam a prática pedagógica universitária, como se percebe na visão de D6:

São inúmeros os questionamentos que perpassam o fazer didático dos professores nas universidades: quais os parâmetros que devem nortear o processo didático nas aulas desenvolvidas no ensino de graduação, visando à formação acadêmico-profissional de qualidade? (D6)

O doutorando D2, que também é professor de um curso de Bacharelado, assim se expressou:

Para os cursos bacharelados [...] os portfólios praticamente não são utilizados, principalmente por dois motivos: o excessivo número de alunos em sala de aula não permite que o professor tenha condições de avaliar o desempenho dos mesmos por meio de portfólio [...] e em função dos professores dos cursos de bacharelado não possuírem uma formação na área de licenciatura, talvez desconheçam tais práticas de avaliação, como por exemplo, por meio de portfólios. Como foram formados com modelos de avaliações tradicionais, utilizam-se dos mesmos modelos com seus alunos, acreditando que sejam a melhor forma de avaliá-los.

O posicionamento de D2 deixa clara a fragilidade da ausência da formação pedagógica para os professores dos cursos de Bacharelado, que muitas vezes acabam por reproduzir práticas pedagógicas tal como foram formados na academia. O desconhecimento advém da inexistência de um processo formativo para a docência universitária. Este é, certamente, um dos limites expressos por D2 que impedem a utilização do trabalho avaliativo por meio de portfólios na docência universitária.

É importante ter presente também que a articulação dos processos de ensino e aprendizagem à avaliação (ou seja, avalia-se ensinando e ensina-se avaliando) constitui um desafio, pois a ação do professor também é considerada, deixando a avaliação de ser uma prática unilateral. O aspecto mais presente evidenciado nos textos analisados dos doutorandos foi o engajamento dos alunos na avaliação por meio de portfólios na docência universitária.

O posicionamento de D1 ratifica a tônica do envolvimento discente nas práticas avaliativas com portfólios: “Com o portfólio, o aluno participa da formulação dos objetivos de

sua aprendizagem e também avalia o próprio progresso”. São, portanto, “[...] participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio” (D5).

D3 traz, em seu texto, um relato de experiência com uma turma de graduandos, enfatizando que o portfólio “[...] traz como princípio três ideias básicas: avaliação com um processo em desenvolvimento, os alunos passam a ser participantes ativos no processo e a possibilidade de o próprio aluno refletir sobre sua aprendizagem.”

Atenta a esta questão, D4 também faz a seguinte observação em seu texto:

[...] observa-se que a avaliação por portfólio oferece ao acadêmico e ao professor a oportunidade de refletir sobre sua atuação no processo ensino-aprendizagem e tende a abandonar a maneira conservadora de avaliar, compreendida como classificatória e unilateral.

Isto significa que a singularidade de cada portfólio se traduz “[...] no caráter particular das vivências nele descritas e refletidas, no quadro de referências pessoais que balizaram a reflexão e a interpretação feitas. São instrumentos de diálogo entre educador e educando”. (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p.150).

## **Conclusões**

As reflexões aqui empreendidas nos permitem perceber que, enquanto as práticas avaliativas no âmbito externo às universidades vêm se consolidando cada vez com maior ênfase, a avaliação que ocorre no espaço da sala de aula pouco tem mobilizado os docentes para as mudanças qualitativas de suas ações pedagógicas no ensino de graduação. Daí nos preocuparmos com os aspectos pedagógicos da avaliação mais que com os administrativos, buscando saber como se dá a avaliação na Universidade e que efeitos deixam para a vida acadêmica dos alunos. (BERBEL, 2000, p.3).

O estudo aqui apresentado aponta para a necessidade de as universidades investirem na formação pedagógica dos seus professores, focalizando a avaliação como tema constitutivo dos programas institucionais de formação continuada dos docentes. O grupo de doutorandos interlocutores desta pesquisa expressou com clareza que a ausência da formação pedagógica não possibilita o conhecimento de diferentes abordagens para a avaliação na docência universitária. Os professores universitários acabam avaliando seus estudantes da mesma maneira como foram, um dia, avaliados. Porém, sabemos que, para bem avaliar nossos alunos, precisamos estudar e pesquisar a avaliação.

Em síntese, se tomamos a prática de avaliação como um processo, não é plausível conceber e valorizar a adoção de um único procedimento avaliativo, priorizando uma só ocasião em que o aluno revela sua aprendizagem. Oportunizar-lhe diversas alternativas de serem avaliados implica assegurar a aprendizagem de uma maneira mais consistente e fidedigna. Envolve também encarar a avaliação, teórica e praticamente, como um **verdadeiro processo**.

O portfólio insere-se nesta lógica, pois o professor universitário, ao direcionar o trabalho pedagógico pela via da Metodologia de Projetos (BEHRENS, 2001) e pela Aprendizagem Colaborativa (TORRES; IRALA, 2007), faz uma opção paradigmática, em virtude de que “os portfólios não concebem a avaliação de maneira estanque, pontual e irreversível; ao contrário, criam possibilidades de refazer as atividades, pois tem como foco a aprendizagem significativa.” (BEHRENS, 2006, p.106).

Valemo-nos das palavras de Depresbiteris e Tavares (2009, p.22), quando destacam que a cultura da avaliação (*assessment*) constitui-se discussão imprescindível aos professores. “O significado da palavra assess (do latim “sentar-se ao lado”) remete a uma” [...] metáfora que traz a ideia de empenhar-se, envolver-se, interagir, compartilhar, confiar” (Idem). Não seria este o principal propósito do trabalho com portfólios na prática pedagógica universitária?

## Referências

ALVES, L. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L.; ALVES, L. **Processos de ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville: Univille, 2006. p. 101-120.

BEHRENS, M.; AGE, E. Aprendizagem por projetos e os contratos didáticos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, jan/jun.2001.

BEHRENS, M. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

BERBEL, N. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior**. Um projeto integrado de investigação através da metodologia da problematização. Caxambu: 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0405p.PDF>. Acesso em: 21 fev. 2011.

BOTH, I. J. Ensinar e avaliar são de domínio público: resta saber se ensinar avaliando e avaliar ensinando também o são. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.18, p. 54-64, jun. 2005.

CONDEMARÍN, M; MEDINA, A. **Avaliação autêntica**: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CUNHA, M. I. da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Edusp, 2009. p. 211-236.

DESPREBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso**: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo: Senac, 2009.

JULIATTO, C. I. **A Universidade em busca da excelência**: um estudo sobre a qualidade na educação. Curitiba: Champagnat, 2005. 239 p.

MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORETTO, V.P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-286.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROLDÃO, M. C. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T. **Formação do professor**: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat, 2010. p.25-42.

SORDI, M. R. L. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000. p. 231-248.

TESCAROLO, R. **A Escola como Sistema Complexo**: a ação, o poder e o sagrado. São Paulo: Escrituras, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. Aprendizagem colaborativa. In: TORRES, P. L. (Org.). **Algumas vias para entretecer o pensar e o agir**. Curitiba: Senar, 2007.

VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação e ética**. Londrina: EDUEL, 2009.

VEIGA, I. P. A. et al. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.

VILLAS BOAS, B. M. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

ZABALZA, M. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.