

AVALIANDO POR MEIO DE PORTFÓLIOS: MEMÓRIA DOCENTE E DISCENTE

Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende – UFMG/FAE

marciaambrosio@oi.com.br

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben – UFMG/FAE

dalben@fae.ufmg.br

Resumo: Este artigo apresenta os resultados da pesquisa que tem como objeto de estudo a relação pedagógica e as oportunidades formativas gestadas a partir da construção de portfólios de aprendizagens: memória docente e discente. Realizou-se uma abordagem qualitativa de investigação. Como resultados destacam-se: 1. o permanente diálogo entre docente e estudante com ênfase no processo de aprender; 2. a (re-)criação e (re-)significação de práticas pedagógicas; 3. a apropriação de múltiplas linguagens, o exercício cíclico da auto-avaliação e da auto-regulação.

Palavras-chave: relação pedagógica; avaliação; portfólio

INTRODUÇÃO

Esta investigação composta em sua essência por uma memória docente e discente reflexiva e ainda pela análise dos portfólios-aprendizagens que foram desenvolvidos dentro de um contexto onde o conhecimento apresentou nuances globalizadas, desafiando o/s estudantes a ampliar sua capacidade de auto-avaliação. Foram *costuradas* as informações contidas nas memórias da autora desta pesquisa tese à memórias dos estudantes, seguidas de análises dos registros discentes presentes nos portfólios, nas anotações do grupos focais realizados com alguns ex-alunos do curso e de fotografias produzidas pelos sujeitos desta pesquisa. Entre os dados fornecidos pelos estudantes e os que também a autora desta tese oferecia aos atores na participação da cena, alinhavam-se as idéias tecidas, a princípio fragmentadas, tanto dos dados que foram adquiridos pela experiência, como dos dados teóricos que foram incorporando nas análises. Dessa forma, entre um arremate e outro, fazendo e refazendo, deu-se corpo, vista, aparência, sensações... ao produto qualificado da memória docente e discentes articulados aos registros arquivados pela autora deste trabalho acadêmico.

Dentre os referenciais teóricos que subsidiaram este trabalho destacam-se: Dewey (1974 a/b), Shön (2000), Freire (1999), Villas Boas (2004), Hadji (2001), Seldin (2004) dentre outros. Uma abordagem qualitativa de investigação foi realizada a partir de um processo de coleta de dados por meio da (re)escrita da experiência docente como professora substituta no Curso de Didática de Licenciatura na FaE/UFMG, nos anos de 2002, 2003 e 2004. Nossos instrumentos de coleta dos dados foram os grupos focais, análises das fotografias (reconstituição dos álbuns de fotos das turmas) e os portfólios de aprendizagens. As perguntas centrais foram: 1. Quais conhecimentos e significados os docentes e discentes constroem em sala de aula quando vivenciam a construção de portfólios de aprendizagens? 2. Como se dá a relação pedagógica implementada por docentes e discentes? 3. Quais sentidos novos,

saberes e valores são apreendidos? 4. Quais oportunidades formativas estariam sendo incorporados na formação do novo professor?

O resultado da interação construída entre docente e discente desencadearam diferentes tipos de conhecimento que, individualmente ou em grupo, se fazia revelando e/ou exprimindo-se em seus processofólios (GADNER 2000) *poéticos, antropológicos, biológicos, letrados, cantados, pintados, arquitetados...* Presenciou-se essa ação, tomada pela reflexão e novamente pela ação (SHÖN, 2000), colaborava para que os sujeitos que experimentaram esse processo pudessem expressar diferentes possibilidades de produção do conhecimento e uma tomada de consciência crítica frente às tarefas que lhes eram propostas.

Juntos, interativamente, docente e discentes, estabeleceram o processo de desenvolvimento da metacognição (VILAS BOAS, 2004), quando se criaram espaços para compartilhar, confrontar, negociar idéias; potencializaram-se algumas situações de aprendizagem, problematizações foram gestadas, levando o grupo a colher mais informações, explicar suas idéias e saber expressar seus argumentos, possibilitando que se refletisse durante sua trajetória no curso sobre os diferentes caminhos trilhados por eles próprios durante um processo de trabalho.

Uma forma de possibilitar uma boa reflexão foi concretizada por meio de diversificadas formas implementadas para avaliar e registrar os processos vividos – observação de aula, entrevistas, pesquisa sobre projetos de trabalhos, realização de seminários, dinâmicas, reflexões sobre brincadeiras, filmagens, fotografia realizadas – que fossem retomadas após a concretização da ação e dos registros advindos dessa atividade dentre outras. Mas não bastava agir registrando a cena, anotando questões. Seria necessário que se vivenciasse a reflexão dessas ações; era preciso estar imbuído de uma concepção de aprendizagem e, para isso, os/as estudantes deveriam desenvolver uma postura aberta ao conhecimento capazes de movê-las a realizar.

1. TRABALHANDO COM PORTFÓLIOS NAS AULA DE DIDÁTICA: RESISTÊNCIA VERSUS FLEXIBILIDADE

As memórias discentes entrecruzadas com as da docente dispostas na tessitura da tese mostraram, por um lado, os aspectos ligados à importância da flexibilidade docente no sentido de implementar novas propostas educativas. Aceitou-se experimentar o processo *transitório* de substituir a mesmice do formato avaliativo acadêmico pela construção de portfólios de aprendizagem. Paradoxalmente, viu-se os estudantes resistirem à proposta na medida em que não conseguiam apropriar-se da concepção de educação que norteava essa modificação, mesmo sendo ela acordada como necessária e possível nas duas primeiras aulas. Ou seja, num primeiro momento, aceitam participar da implementação da proposta, mas, na prática,

inicialmente, se mostravam resistentes e com dificuldades que, algumas vezes, chegaram a impedir a boa condução do trabalho.

Quando saí da primeira aula... xinguei a professora o tempo todo, da escola à minha casa. Não acredito que aquela professora que parece que acredita em Papai Noel vai dar nove tarefas, cinco das quais em grupo? É de matar! Pensei em trancar matrícula, mas iria atrapalhar o meu currículo e minha previsão de formatura. Pensei em não participar, ficar presente só de corpo, alma longe... mas...

Qual não foi a minha surpresa e o meu encanto em descobrir na sala, naqueles colegas bem escondidos embaixo de seus rótulos de “fulano”, “cigrano”, “beltrano”, tesouros preciosos, que se mostraram em conversas em grupo, em atividades prazerosas, em contatos muito esperados e extremamente agradáveis... Que prazer em se descobrir que em mesma tinha outras possibilidades para o meu olhar, olhar riquezas a descobrir, novidades a enfrentar, pois o novo sempre dá medo. Quanto hoje agradeço ao acaso(?) pela feliz oportunidade de cursar Didática com a Márcia, nesta turma que hoje é minha. Eles não sabem, mas mudaram coisas em mim. Isto teria bastado. Acontece que junto com isso vieram também Comênius, Paulo Freire, Platão, Dewey, Fontana e tantos outros que descobri com meu seminário sobre as Infância(as). Só me vem à cabeça terminar parafraseando Juscelino KubistcheK: “Esses momentos saíram da sala para entrar na minha história”. (excerto do portfólio de Gisele Fontana Eleutério UFMG/FaE, em 30/06/2004).

Com excerto do portfólio de Gisele infere-se que a concepção de educação dos estudantes não se adequava à proposta e também porque não sabiam como concretizar as ações, em novo formato conforme programado para o curso. Como Gisele, os estudantes revelaram sua ambigüidade entre o continuísmo e a flexibilidade, ainda em sua formação inicial. Tal relação é comentada por Nóvoa (1992, p.17) que diz em relação aos professores em serviço: “[...] os professores são, paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e que é sensível à moda. A gestão deste equilíbrio entre a rigidez e a plasticidade define modos distintos de encarar a profissão docente”. Esse mesmo autor afirma que a ação pedagógica do professor será influenciada “pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor... e que o processo identitário dos professores pode ser sentido pela *Adesão, Ação e Autoconsciência*” (NÓVOA, 1992, p.16). A *adesão* determina os princípios e valores dos professores. *Na ação*, a postura do professor é sentida por sua forma de trabalhar, pelo jeito que conduz prática pedagógica, evidentemente, a que mais for adequada ao seu estilo de exercer o magistério. A *autoconsciência* é o processo que pode levar a mudanças, pois pode provocar a reflexão da ação. Os estudantes em seus sentimentos e manifestações, antes mesmo de experimentarem o exercício profissional, deram pistas do quanto parece difícil implantar qualquer transformação pedagógica, evidenciando que sua aceitabilidade de incorporação carece de tempo¹.

A “gaiola” que a vida acadêmica de valorização do conhecimento arraigado no discurso científico, muitas vezes nos obriga a prendermo-nos, me trancou e já não via saída desta prisão... Não que isso seja negativo, pelo contrário, creio que há muitos que se sentem bem dentro desta gaiola e que se aplicam à regras do jogo. Adaptar-se era o mesmo que ir bebendo aos poucos bebendo aos poucos o líquido incrédulo e cético que jaz dentro da gaiola. Quando iniciei esse processo, estava entorpecido deste líquido e logo me vi na situação de desafiá-lo novamente. Em todos os encontros vinha embriagado dele e trazia um copo para que não derramasse no chão... Mas o processo me fez tropeçar no próprio líquido... e cair... mas a queda me fez refletir sobre a vida na gaiola... e sentir... que era preciso transgredir... Que era possível escrever com uma estética diferente das leis da gaiola e, mesmo assim, produzir conhecimento... que era possível sonhar ... inovar... que era possível se libertar das arestas da gaiola... e caminhar livremente dentro dela... o processo me mostrou isso, a professora me mostrou isso... que é possível transgredir. Em uma frase avalio o curso e a mim: Posso ser LIVRE e SONHAR dentro das gaiolas. Muito obrigado!!! (excerto do portfólio de Marcos Arcanjo Assis, estudante de Ciências Súcias, UFMG/FaE, em 02/12/2004)

Marcos Arcanjo revela o quanto se faz necessário romper com a racionalidade técnica que determina as ações e posturas acadêmicas e (re-)construir identidades, acomodar inovações e assimilar mudanças. Percebe-se que esse é um processo complexo de apropriação da história pessoal, registro da memória estudantil que já se estabelece naturalizando a docência profissional do professor (DIAMOND² *apud* NÓVOA, 1992).

Na apresentação das memórias discente e docente, percebeu-se que as atitudes de estudantes que, ao se formarem para a profissão docente, revelaram-se que eles se mostram confusos, dispersos em alguns casos, desmotivados, ansiosos, alguns (poucos) descrentes do seu futuro no trabalho, mas também contatou-se (como na auto-avaliação de Gisele e Marcos) que eles estavam querendo encontrar, conquistar, produzir e acreditar em uma educação diferente, algo que os satisfizesse pessoalmente e co-produzissem perspectivas para sua profissão. Percebeu-se que, ao formatar essa experiência jogou-se uma semente no *solo pedagógico fértil*. Agora, resta dar tempo ao tempo e colher os frutos dessa *plantação*.

2. MEMÓRIA DOCENTE EM PORTFÓLIO: POR UMA PEDAGOGIA DO ENCANTAMENTO³

Cara Márcia, tudo bem? Encaminho-lhe esta carta buscando refletir sobre as aulas de didática do primeiro semestre de 2004, tanto no âmbito de construção do conhecimento e de minha participação quanto no âmbito das metodologias propostas e dos momentos mais significativos. A primeira coisa que não poderia faltar nesta reflexão/avaliação é a minha admiração pelo trabalho. A sua dedicação, o seu esforço, o seu interesse e sua força de vontade me cativaram profundamente. Hoje a vejo como exemplo de professora que muitos deveriam ter tido e que muitos devem seguir em sua profissão. Minha admiração, é dessa forma, tanto pela professora como pela pessoa Márcia. O processo de construção do conhecimento desenvolvido por você foi, para mim, maravilhoso, inovador e instigante, no sentido de que me deu uma nova perspectiva sobre as minhas aulas. Em termos de elaborações teóricas, construção de síntese e estabelecimento de relações com a prática pedagógica, acredito que esse processo foi bastante pertinente porque nos fez pensar na importância dos alunos como sujeitos ativos e transformadores do conhecimento. Pude sentir o quanto pode ser prazerosa uma aula e quanto podemos cativar os nossos alunos, mesmo nas matérias “entediadas”. (excertos da carta do estudante Igor, componentes do portfólio, em 28/06/2004)

O trecho da carta do estudante supracitado ilustra a tessitura dos argumentos a seguir arranjados. Dos mais 450 portfólios analisados, receberam-se em sua maioria, incursões próximas às destacadas pelo estudante. Avaliações como essa são um retorno importante do trabalho docente desempenhado. A dedicação à docência, o desejo de implementar um novo formato avaliativo, a confiança no envolvimento dos estudantes, os sonhos de implementação de uma *nova* didática foram a mola mestra da realização dessa experiência. À medida que como professora mostrava meu encantamento, também o produzia nos estudantes, que paulatinamente foram se envolvendo com as estratégias do trabalho, conforme a carta avaliativa e auto-avaliativa do estudante Igor. Fui apreendendo que é necessário um compromisso com as experiências de quem aprende, para que os sujeitos dessa aprendizagem sejam premiados com um ensino significativo. Pode-se dizer que se implementou um compromisso afetivo, político, relacional e intelectual – um *ágora pedagógico*. *Idália-Sá (2004) em entrevista* realizada por Beatriz Gomes Nadal (UEPG), Leonir Pessate Alves (PUC-SP) e Silmara de Oliveira Gomes Papi (Faculdades Santa Amélia), debate sobre portfólios nos processos de formação e advoga a favor da questão em foco quando descreve sobre a relevância da ação docente e as características necessária para desenvolvimento de ações didáticas como as focadas nesta pesquisa.

Qual o perfil docente necessário para a realização de um trabalho efetivo com portfólios na formação de professores?

Alguém, que possa ainda lembrar-se de como sofreu com processos de formação que ignoraram todas as coisas boas (e lindas) que trazia consigo, de que ninguém deu conta e, às quais, se costuma chamar **sonhos**... Que se lembre da injustiça, quase dolorosa, das avaliações pontuais, esporádicas e aleatórias... Que se lembre do vermelho com que os seus erros foram assinalados e publicitados... Mas, **alguém** que, no meio de tudo isso, guarde também a **certeza de que há outros possíveis** e que **não desista de o provar**. Não obstante o imenso trabalho, a construção sempre nova das trajetórias, a incerteza de todas as jornadas... **Alguém** que, em síntese, seja ainda (ou já) capaz de acordar em si o sonho perdido (ou reencontrado). Mais fraternidade, mais equidade, mais solidariedade, mais

dignidade. Alguém disposto a trocar a vida por ele. Em gestos pequenos, todos os dias. Como quem ensina e, ensinando, aprende. Como quem gosta e, de tanto gostar, cuida.

Idália-Sá (2004) nos faz lembrar o que Freire(1999, p.23) tanto defendeu [...] “não há docência sem discência”. Nesse sentido, construiu-se essa relação, destacando o *cuidado* mútuo, além do *respeito e do carinho* estabelecido, compartilhando as atitudes pedagógica reveladas por Freire e Idália-Sá. *Atenção e cuidado, fraternidade, equidade* entre os sujeitos de aprendizagem fizeram sentir-se *importantes* e capazes de manter uma relação de proximidade entre os sujeitos de aprendizagem.

Desse modo, compreende-se que se exerceu uma *pedagogia do encantamento*⁴ (FREIRE, 1999; SILVA, 2004), que pode ser definida como uma energia capaz de agrupar sujeitos de aprendizagem para um mesmo propósito: exercitar o direito à cidadania, de se autoconhecer, de amar; de exercitar cotidianamente uma didática diferenciada, que consiste *em valorizar a sensibilidade, despertar a autoestima, tocando no outro pelo sentimento*.

Quando se pactua fazer ações que sequer se sabia ser capaz, encanta-se. É tal o entusiasmo que faz com que se exerça a docência recebendo um mísero salário; que se trabalhe em condições, às vezes, muito precárias (envolvendo horários descompassados da rotina social, número excessivo de alunos; estudantes de todas as áreas de ensino, desafiando nossos conhecimentos prévios). Isso arrebatou e fez ver que se podia mais do que se sabia.

O encantamento, portanto, está no que se aprende, que para uns ocorreu no tocante às questões afetivas conquistadas, para outros pela as questões sociais, outros por se espelharem em nos exemplos. Para Maturana (1998, p. 23) [...] “a emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor”. O autor, ao descrever a emoção não se refere ao que convencionalmente se trata como sentimento. Para ele, a emoção pode ser definida como “[...] disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos”. Assim entendida, a emoção fundante do social – o amor – é elemento estrutural da fisiologia humana.

O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social (MATURANA, 1998, p. 23).

No espaço da sala de aula construiu-se a convivência, que é esse espaço/tempo das relações humanas e se transformou em um *lugar* de perene criação/recriação da vida, de uma autonomia pedagógica. Nesse modo, estabeleceu-se uma de possibilidade de pensar o processo educativo do sujeito como construção de uma *autonomia relacionada* em que cada qual é reconhecido como um legítimo outro no conviver (MATURANA, 1998). O fazer pedagógico constituiu-se como um agir humano histórico

e relacional (TARDIF, 2002), capaz de recriar os sujeitos dela participantes, como expressos na fala do estudante que abre essa seção e na voz do estudante Igor.

Esse contexto é bastante favorável à inclusão, na sala de aula, de uma prática que implique o conceito de zona de desenvolvimento proximal e real introduzido por Vygotsky (1991), em que enfatiza a dependência da cooperação entre os sujeitos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Com a *pedagogia de encantamento*, pode-se dizer que se exerceu a capacidade emancipadora, pois foi-se capaz de fazer com que o outro experimentasse, em si mesmo, o que podia, que aprendesse mais do que já sabia e, ao saber mais, se colocasse criticamente frente ao mundo, cuidando dos afazeres individuais e coletivos.

3. PORTFÓLIOS: PERMITINDO A DIVERSIDADE DE REGISTROS E UMA MULTIPLICIDADE DE FORMAS



Figura 1 – O trem da didática, *trem-fólio* de Vilmar C. Vilaça, em 31/11/2003

Fonte – Portfólio produzido no curso de Didática de Licenciatura – FaE/UFMG – Ano de 2003

O que posso afirmar, com tranquilidade, é que entrei na disciplina de um modo e o indivíduo que sai é outro. Fiz um percurso. Embarquei e segui o caminho muitas vezes fora do trilho, mas um caminho foi percorrido. Sozinho, impossível. Neste trajeto tive uma excelente maquinista: Prof.^a Márcia Ambrósio. As técnicas, os textos, o modo de conduzir o “trem”, esse trem da didática em muito contribuíram para a construção de um conhecimento que não tinha [...]. Hoje, chego a uma nova estação, com as malas mais leves e prontas para embarcar de novo em uma nova aventura, para pegar outras trilhas, só que agora de uma forma mais DIDÁTICA!

(excerto do *trem-fólio* de Vilmar C. Vilaça, em 31/11/2003)

O excerto acima é parte da auto-avaliação de Vilmar, que foi manuscrita em papel *graff*, em papel tamanho 60cm x 20 cm, enrolada e colocada na carroceria do trem, conforme figura 1.

Com esse exemplo, mostrou-se que a produção final dos *portfólios* colaborou para tornar visíveis os sujeitos na/da cena pedagógica e, ainda, constituindo como uma oportunidade de reconstituir as ações

vividas, refletirem sobre si mesmo e transformarem-se. Os portfólios que os alunos produziram ao longo do curso constituíram a prova do sucesso de atividades que dialogam teoria e prática, explorando as expectativas dos sujeitos de aprendizagem na tentativa de construir alternativas pedagógicas às rotineiras aulas acadêmicas que, nos dizeres de Vilmar, significa chegar *a uma nova estação, com as malas mais leves e pronto para embarcar de novo em uma nova aventura, para pegar outras trilhas, só que agora de uma forma mais DIDÁTICA!*



Figura 2 – É um caleidoscópio – *caleidoscopiofólio*, construído pelo estudante Alexandro Jesus Ferreira de Oliveira, como avaliação final do curso de didática.

Fonte – Portfólio produzido no curso de Didática de Licenciatura – FaE/UFMG – Ano de 2004

Os portfólios, na pesquisa em questão, se apresentaram em foram de registros escritos, desenhados, fotografados, cartografados, poetizados, cantados. Em diferentes formas – *caleidoscopiofólio*, *leiteirafólio*, *em malafólio*, *camisetas-fólios*, *gaioloafólios*, *quebra-cabeçafólio*, *jogos de cartazfólio*, *cartafólio*, *pergaminhofólio*, *cdfólio*, *diárioafólio*, *jornalfólio*, *poesiafólio*, *cestafólio*, *livrofólio*, *xilogravurafólio* dentre outras mais 450 formas diferentes de expressar a criatividade e irreverência dos estudantes – materializando o incentivo docente de tornar os estudantes escreventes de suas próprias definições, criando um material pedagógico próprio, sendo estudante e professores, co-autores da própria aprendizagem. Para o estudante Alexandro de Jesus, o caleidoscópio permite olhar de mil formas diferentes e nunca ver a mesma coisa duas vezes.

Isto pode resumir este curso que nos deu visões diversas sobre o mundo e suas coisas e pessoas. Um curso que não só trata a parte teórica, mas também do maior instrumento didático. Nós! Sua regente, com maestria suprema, conduziu-nos a uma jornada sem precedentes em nossas vidas. Jornada esta que não acabará quando forem fechadas as pautas desta matéria. Isto é coisa para toda a vida, coisa de real valor, coisa de amigo. E é justamente como amigos que se deu esta aventura rumo ao auto-conhecimento. Márcia Ambrósio nos joga no furacão e nos ensina a voar. Diz-nos: vá em frente e nos faz criar o caminho.

Com a ajuda do excerto do portfólio de Alexandre, resume-se a viagem pelo *trem da didática*, conforme ilustrou Vilmar: pode-se desenvolver a concepção educacional, mirando no

caleidoscópio que mostra as coisas com pontos de vista únicos e nunca os mesmos. *Mostra que as coisas e pessoas são feitas de fragmento de tudo o que está a sua volta (inclusive nós mesmo!) e é assim que a grandiosidade em diversidade, magia e respeito...* (Alexandro Jesus Ferreira de Oliveira). Em seus trabalhos: registros de caráter subjetivo ou objetivo que foram realizadas intencionalmente pelos estudantes e professora, acabaram por desencadear a criação de um arquivo de atividades que colaboraram para coleta de exercícios e produções dos alunos, uma produção de objetos e artefatos concretos de ações investigativas e criativas voltadas para o desenvolvimento individual, dos estudantes e do grupo.

A relação pedagógica transformou a sala de aula em um *ateliê* para construções dos portfólios – um produto da aprendizagem capaz de revelar como cada estudante foi decidindo apresentar seu processo de conhecimento e capaz de dar visibilidade às riquezas pedagógicas⁵. Nas ações desenvolvidas – processo e produto –, o fio avaliativo permeou todos os trabalhos, desenvolvendo uma reflexão adequada e sistemática advindas das produções realizadas ao longo do curso de didática.

Considera-se que o processo foi importante para o desenvolvimento da metacognição dos estudantes e da autora desta pesquisa. O fato de o processo didático ter se completado com as devidas avaliações e reflexões sobre o mesmo facilitou a tomada de consciência da abrangência da produção tecida e, como consequência disso, emergirem para novas demandas de conhecimento, novos projetos: “[...] sabendo que todo ponto de chegada constitui em si um novo ponto de partida” (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p.48).

Um dos grandes méritos trabalhar com portfólios é sua tendência a centrar a reflexão na prática pedagógica por meio da auto-avaliação já que esta é a referência para a construção, a reconstrução e a socialização do conhecimento. Por meio do arquivamento e a análise da documentação das aulas, os estudantes puderam refletir sobre a sua produção, perceber a própria aprendizagem em vez de limitar-se a receber a informação. A auto-avaliação permitiu, aos outros estudantes saírem da dependência de que o professor desse as respostas certas e os livrasse das dificuldades. Embora sejam dependentes da avaliação do professor, a reflexão coloca em lados opostos a atividade de autodeterminação de sua aprendizagem e a passividade de simples execução de instruções (HADJI, 2001).

Sabe-se que os benefícios do portfólio para a avaliação não são automáticos e também não dependem dos portfólios em si, mas do que os alunos aprendem ao criá-los e ao alimentá-los (VILLAS BOAS, 2004). Além dos já mencionados, vale destacar que o cuidado em expressar

as idéias de maneira clara, a superação de problemas (técnicos, afetivos, cognitivos), o uso de diferentes estratégias, o julgamento das qualidades e fraquezas, a compreensão do processo de auto-avaliação foram ganhos que também se observaram.

Conforme demonstrado neste trabalho, uma relação pedagógica dialógica, solidária deve sustentar novos pilares para a avaliação e o uso do portfólio uma concepção avaliativa a serviço das aprendizagens, coloca desafios particulares aos estudantes e docentes. Certamente, o trabalho com portfólio não é perfeito, nem definitivo, nem único, mas se constitui num olhar positivo sobre a avaliação. O uso de portfólio apresenta-se como uma ferramenta de avaliação promissora que poderá, sem dúvida, inspirar outras possibilidades formativas, além das já evidenciadas, capaz de alterar a relação pedagógica tradicional, sendo um processo que precisa de constantes refinamentos.

4. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS:

Os resultados demonstram a apropriação das múltiplas linguagens, a adequação da prática de leitura, escrita e pesquisa envolvendo estratégias de revisão e reflexão sobre as atividades realizadas exercitando continuamente a auto-avaliação e a auto-regulação; o constante e permanente diálogo entre o professor e aluno, aluno/aluno; ênfase no processo de aprender e, não, no resultado; a recriação e ressignificação de práticas pedagógicas gestando oportunidades formativas.

O trabalho revelou-se uma *Poiésis que significa pro-dução* (CARVALHO, 2006). A produção dos estudantes fez aparecer o que muitas vezes a avaliação clássica deixa ficar encoberto. Fazer *des-encobrir* o que está encoberto é a essência da verdade avaliativa – a possibilidade de aprendizagens relevantes e significativas.

Trabalhar na tessitura da tese foi extremamente gratificante, pois um conjunto de sentimentos esteve presente em sua confecção: amor, respeito, ética, dedicação, encantamento... enfim, proximidade com o objeto de análise. Nessa experiência, diante da recepção discente que, inicialmente, mostraram-se desconfiados, céticos, arredios e, após alguns contatos, já era possível perceber a transformação: olhos brilhantes e curiosos, atitude de acolhida e consideração, manifestações de respeito. Sentimentos esses que não era para com a docente, mas com aquilo que ela passou a representar: a possibilidade de exercerem sua autonomia, de realizarem uma ação pedagógica diferente das experienciadas anteriormente, de uma nova possibilidade de ver o mundo... todas essas abertas pela educação emancipadora.

¹ Muitos docentes constroem suas referências sobre como ser professor com base nos modelos de docência que tiveram ao longo de suas vidas escolares. Lüdke (1997) ao realizar uma pesquisa sobre a socialização dos professores do ensino fundamental, indagou: “[...] Que força têm os bons (e maus) professores como modelos marcantes para o trabalho do futuro professor? (LÜDKE, 1997, p. 112).

² DIAMOND, Patrick C.T. *Teacher education as transformation*. Milton Keynes: Open University Press, 1991

³ Elementos fundamentais para uma pedagogia do encantamento: 1. o ancoramento na essência da pessoa humana; 2. ênfase na inteligência emocional (coração) e na criatividade (imaginação); orientação básica para significado das vivências cotidianas e do viver em si mesmo (sentido); 3. valorização extrema do amor e da amorosidade; 4. a busca da integração da harmonia das pessoas em desenvolvimento – consigo mesma, com as outras pessoas e com todos os seres do universo, que é o verdadeiro mundo à sua volta (união). (THOMAS MOORE, apud, SILVA, 2004)

⁴ Freire (1996) afirma que não se pode entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por espécie de ditadura racionalista.

⁵ Para dar visibilidade a todos os portfólios, burlou-se a escassez do tempo docente para atividades extra-classe. Mas esse não foi motivo para justificar uma possível ineficácia na distribuição/utilização na organização dos tempos e espaços.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Rogério Brambila de. *A Ciência do Real e a Poiésis*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. Pensadores. São Paulo Abril: Cultural, 1974a.
- _____. *A Arte como experiência*. Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1974b
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra. 1999.
- GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HERNÁNDEZ, F. e VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.
- LÜDKE, M. Formação inicial e construção de identidade profissional de professores de 1º grau. In: CANDAU, V. (Org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MATURANA, R. Humberto. *Emoções e linguagem na educação e política*. Tradução José Fernandes Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- SCHÖN, A.D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SÁ-CHAVES, I. *Discutindo sobre portfólios nos processos de formação*. (Entrevista). Olhar de professor, Ponta Grossa, 7(2): 09-17, 2004.
- SELDIN, P. *The teaching portfolio. a practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*. Boston, MA: Anker Publishing Company, Inc. 2004
- SILVA, C. M. *Pedagogia do Encantamento*. Disponível em: <
<http://www.ces.fe.uc.pt/lab2004/> . inscricao/pdfs/painel22/CleideMartinsSilva.pdf > Acesso em 11 nov. 2008.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VILLAS BOAS, B.M.F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas/SP: Papirus, 2004.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto et al. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
