

PORTFÓLIOS EM LICENCIATURAS: APORTES DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

Jussara Midlejⁱ

Universidade Estadual da Bahia – UESB

Ivana Conceição de Deus Nogueiraⁱⁱ

Universidade Estadual da Bahia – UESB

Eixo Temático 07 – Didática, Currículo e Formação de Professores

Resumo:

Estudo qualitativo desenvolvido na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié, no semestre letivo de 2017.1, em contextos acadêmicos de Ciências Biológicas e Letras relacionado aos componentes curriculares Psicologia da Educação I e II, a partir de estratégias metodológicas de autoformação e apoio avaliativo. No processo houve proposições, intencionais e sistematizadas, de composição e montagem de denominados portfólios em diferentes expressões de linguagens. Esta investigação-formação ocorreu em interfaces autorregulatórias e mediadoras com vistas a transformar a sala de aula num laboratório de pesquisa e, assim, realizar análises de como esta estratégia metodológica poderia ser capaz de mobilizar os discentes para o desenvolvimento de atitudes favoráveis à produção e autorregulação de conhecimentos, além do uso deste dispositivo como instrumento avaliativo. O protagonismo dos estudantes, nos diálogos com os conteúdos trabalhados, e a socialização dos conhecimentos produzidos deram mostras de funcionar como focos problematizadores do processo ensino-aprendizagem possibilitando observações, registros e crescentes reflexões em situações de interação e autoavaliação. As produções discentes revelaram que a natureza das informações contribuiu para os discentes ampliarem a tomada de consciência frente às tarefas inerentes ao processo acadêmico, além de proporcionar oportunidades formativas criadoras de novas relações pedagógicas, intervenções mais efetivas na realidade. Trouxe significados que indicam aberturas para um exercício metodológico sistematizado relacionado a processos de emancipação humana em renovadas concepções de aprendizagem e avaliação.

Palavras-chave: Portfólio. Aprendizagem. Avaliação.

1 Palavras que anunciam

À medida em que ocorre uma demanda para que as organizações universitárias, mormente no campo educacional relacionado às licenciaturas, renovem seus padrões pedagógicos, constitui-se num desafio repensar a didática no sentido de ampliar possibilidades na construção de protagonismo dos discentes como cerne do processo ensino/aprendizagem. Muitos contextos acadêmicos, ainda se apresentam conectados às diretrizes de gestão da aprendizagem e avaliação numa lógica conteudista descolada da realidade, a funcionar em moldes curriculares ultrapassados. Há expectativas, neste tempo de

agora, de que haja uma produção ativa de conhecimentos, pois mais importante do que saber algo, o que importa é saber *como saber* esse algo. (PEREIRA, 2011). Nesse sentido, os centros acadêmicos são cada vez mais analisados não apenas como um núcleo de formação de saberes e produção de conhecimento, mas como aqueles que precisam atender aos princípios básicos, em especial no que se refere aos processos coletivos de produção do conhecimento a envolver inclusão de forças produtivas, através das quais “[...] o professor (precisa ser) um profissional da interação e das significações partilhadas.” (ALTET, 2001, p. 26). A docência, com tais significados, traz em si um conjunto de fatores característicos a trazerem necessidade de alavancar discussões acerca da tradicional cultura individualista de formação humana. Outras perspectivas trazem à pauta, muitas vezes de modos invisíveis, exigências de renovadas coerências epistemológicas relacionadas à perspectiva do ensino como produção de conhecimento. Assim, atitudes, valores, formas de ser e de se relacionar, de desejada produção criativa, com crescente flexibilidade, precisam assumir particulares produtividades no entrecruzamento de linguagens e sistematização de novas experiências. Com isso, renovados delineamentos de estratégias avaliativas que informem, adequadamente, acerca da aprendizagem dos estudantes.

Essas questões, obviamente, exigem espaços vinculados à didática e seus princípios, à conexão de conhecimentos, subjetividades, linguagens e culturas, nas quais o professor, como principal mediador da comunicação grupal, produza conteúdos científico, tecnológico ou artístico orientados para a formação de profissionais críticos e autônomos comprometidos com a transformação social. (LUCARELLI, 2004). Tais exigências balizam para processos formadores de seres humanos em dimensões performativas de autonomia e autoria; nessa direção, há urgências de novos modos de se lidar com as licenciaturas, em especial, em sentidos de se criar perspectivas de revigorados movimentos de professoralização (PEREIRA, 2010 a; b; MIDDLEJ, 2008; 2011), de assimilação crítica da realidade e não mais atos pautados apenas nas *práticas de lecionar* com base na racionalidade técnica como ocorria, comumente, no passado. Ao tensionar a ação formativa para uma *cultura profissional em ação*, necessário se faz envolver os diversos determinantes da profissão docente em abordagens sistêmicas potencialmente organizadas numa perspectiva complexa. De tal modo, muito mais do que operar visando a acumulação de conhecimentos, a relação pedagógica deverá criar possibilidades de produção e ordenação de conhecimentos em diferentes perspectivas. (ROSNAY, 2002).

Nesses sentidos, os atos pedagógicos não podem mais se regular baseados em lógicas de racionalidade científica e técnica e em padrões fragmentários

que concertaram a determinados momentos históricos que remetem a um esgotamento nos modelos de formação “[...] daqueles que vêm nos aprisionando, há séculos, em uma naturalizada concepção unitária de mundo e da vida.” (COSTA, 2002, p. 14).

Assim sendo, o aperfeiçoamento do processo formativo, em cursos de licenciatura, ao exigir mais ousadia e capacidade criadora, cataloga a inegável relevância dos subsídios teóricos acumulados pela pesquisa que, ao colocarem os professores na condição de produtores de conhecimento, enfatizam a importância do processo formativo intimamente vinculado à singularização do ato pesquisador num sentido de *abertura da experiência*. (GADAMER, 2005). Em vista disso, constitui-se como um dos grandes desafios para a educação contemporânea a formação de professores capazes de atuações criadoras de possibilidades superiores àquelas de ensinar no sentido de apenas *transmitir*. (AZEVEDO, 2001). Estas assertivas remetem para a emergência de se repensar os programas de formação docente que não estiverem a promover modificações essenciais na prática pedagógica, aqueles que apenas estejam a contribuir na promoção de determinadas atualizações de elementos metodológicos que conduzem a ação acadêmica.

Reconhecidamente há demandas de renovação nos programas formativos a realizar-se em instâncias superiores de formação docente. (NOGUEIRA; MIDLEJ, 2011).

Em tais perspectivas criamos, conjuntamente, probabilidades de realizar um processo de investigação-formação, a partir de experimentos de utilização de portfólios de aprendizagem e avaliação, vinculados aos componentes curriculares de Psicologia da Educação I e II (Desenvolvimento e Aprendizagem), no ensino superior, com acadêmicos de Biologia e Letras. As experiências, a refletir fluxos de criação, envolveram práticas de leitura, escrita e pesquisa, participações interativas, além de estratégias de revisão experimentadas na construção da relação pedagógica.

1.2 Delineamentos da presente investigação-formação

Este estudo, de cunho qualitativo, deu-se vinculado à matriz epistemológica da investigação-formação levando-se em consideração que a utilização desta metodologia, segundo Frison (2008, p. 214), “[...] está para além de um mero arquivo de registros, pois exige reflexão crítica, planejamento, desenvolvimento das ações, análise do caminho percorrido, chegando à reflexão, à avaliação final, demonstrada pelo que foi realizado.” Aconteceu no contexto de dois cursos de licenciatura: Ciências Biológicas (Psicologia da

Educação I) e Letras (Psicologia da Educação II) no campus de Jequié, Bahia, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na no semestre letivo de 2017.1. Assumimos, com este, compartilhamentos de responsabilidades com os discentes envolvidos na composição de dispositivos didáticos denominados portfólios em relações pedagógicas intencionais, ativas e sistematizadas de formação humana. Em tais dimensões, os elementos conceituais, das referidas disciplinas, foram dimensionados e expressados em visões crescentemente sistêmicas e críticas situando-se na singularidade e na sensibilidade da existência humana em variadas formas e linguagens para expressá-los. A relação pedagógica estabelecida em processualidades e dialogicidades vivas, complexas e inacabadas pautaram-se na utilização de procedimentos científicos, movimentos participantes e registros de aprendizagem, articulados, a partir da utilização de estratégias metodológicas de (auto)formação e como apoio avaliativo, formativo. Em tais dimensões o partilhamento de responsabilidades com os licenciandos, envolvidos na composição dos portfólios, deram-se através de combinações, através das quais foram sendo provocadas e, geradas, atitudes autorregulatórias de autoadministração e autoavaliação. Os produtos, complementares destes processos, constituíram-se nos conteúdos das aulas dialogadas com os autores e, entre eles, os próprios acadêmicos - considerados como os protagonistas de suas aprendizagens. Nós, professoras, como as mediadoras mais experientes, intervimos em processos de interação didática e agimos na direção de incentivar pensamentos autônomos e críticos entre os estudantes.

O interesse pela problemática deste estudo encontrou-nos sintonizadas com as nossas experiências docentes na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, na qual atuamos na condição de docentes de variados cursos de licenciatura¹ e bacharelados.² Houve, através deste estudo específico, a pretensão de ampliar a articulação entre a pesquisa e a formação, através de diferentes abordagens teóricas e estratégias relacionadas a aspectos multidimensionais de aprendizagem e avaliação. Esta específica intencionalidade assentou-se, desde o primeiro momento, numa metodologia que visava a potencialização da confiança mútua e da intercompreensão (SÁ-CHAVES, 2000) entre nós e os estudantes que passaram a compor este estudo formativo. A escolha metodológica extrapolou os relatos de experiências de duas profissionais, com seus alunos, ao exprimir uma concepção de pesquisa onde seus sujeitos foram se articulando sem perder de vista seus específicos papéis. Nestes traveses,

¹ Ciências Biológicas, Dança, Educação Física, Letras, Pedagogia, Teatro.

² Matemática, Química.

questões pessoais em seus aspectos cognitivos, emocionais e contextuais foram incentivados com os seguintes objetivos: analisar o portfólio como recurso mediacional de ensino-aprendizagem; avaliar se a operacionalização, intencional e sistematizada, de tais instrumentos didáticos, poderia ser capaz de mobilizar os discentes para a responsabilidade pessoal de produção e autorregulação de conhecimentos; por fim, examinar as possibilidades de o uso de portfólios funcionar como uma alternativa eficaz da avaliação tradicional e excludente, ainda empregada em meios acadêmicos.

Processualmente, as experiências que geraram os resultados expostos neste artigo, envolveram-nos num trabalho colaborativo, em práxis pedagógicas inter-relacionadas e solidárias, a gerarem aberturas para um trabalho acadêmico como artifício valorativo de produção de levezas, criação e beleza; há um reconhecimento de que a investigação científica, em tais dimensões, trouxe a pesquisa para aliar-se à docência e configurar-se como uma admirável coligada dos programas de formação docente.

Há um reconhecimento de que, ao produzir um estudo desta natureza, respaldado nas ciências humanas, acionamos procedimentos pedagógicos formadores de professores-pesquisadores, através dos quais as pessoas são objetos de si próprias, a refletir sobre suas relações com o que produzem, em atos de metacognição. Neste contexto, na descrição do que vivenciaram, como escritores de suas experiências, estas se tornaram espectadoras de seus próprios modos de pensar e das estratégias que empregaram para resolver os problemas que surgiam, buscando identificar como aprimorá-los. (DAVIS et al, 2005). A prática metacognitiva, ao servir de alusão à teoria e, esta, ao nutrir uma ação respaldada na elaboração dos mencionados instrumentos, foi planejada, de modo intencional, para acontecer em interfaces autorregulatórias e humanizadoras, nas quais a mediação, individual e coletiva, com socializações e análises das produções, ao longo do semestre, de aprendizagens significativas (MOREIRA; MASINI, 1982), através de aspectos cognitivos e auto-implicativos: pessoais, emocionais, afetivos, sociais. (SÁ-CHAVES, 2005). As possibilidades hermenêuticas em ambas as classes, se materializaram na linguagem, em cenários de múltiplos propósitos, no acionamento da compreensão do processo pedagógico e na constituição da experiência como produtora de agentes ativos de suas próprias aprendizagens. Nos contextos, a intensificação de aspectos dos acontecimentos vividos, pensados, foram decifrados como sentidos de abertura à multiplicidade da vida.

1.3 Aportes conceituais

A expressão portfólio, tomada emprestada do *portfolio* do artista, vem do verbo latino *portare* (transportar) e do substantivo *foglio* (folha) e se refere a um suporte que contém uma seleção de informação e documentos a exemplo de produções textuais, desenhos, fotos, pautas de música etc. O seu conceito surgiu na história das artes e denomina um conjunto de trabalhos de determinado artista (desenhista, cartunista, fotógrafo, artista plástico etc.) ou de fotos de atores ou modelos usados para divulgação das produções entre os pretensos clientes. Nesse caso, denota ser um instrumento útil pela possibilidade de poder comprovar trabalhos individuais, em suas capacidades criadoras e artísticas. Historicamente o portfólio possui diversas nomenclaturas que se diferenciam de acordo com seus intentos e espaços geográficos. Dentre os mais comuns estão: porta-fólios, processofólios (dossiês), *Webfolios*, portfotos.

Na condição de ferramenta pedagógica é entendido como “[...] uma coleção organizada e planejada de trabalho produzidos pelos estudantes, ao longo de um determinado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão alargada e detalhada da aprendizagem efetuada [...]” AMBRÓSIO, 2013, p. 23). Neste instrumento didático cabem a inclusão de atividades como: memórias reativas de aulas e /ou encontros, textos descritivos e narrativos, relatórios, anotações pessoais, trabalhos extraclasse, sínteses, esquemas, relatórios de visitas, glossários, reações reativas a estudos realizados, comentários etc. Este conjunto de diferentes tipos de documentos ganha, ao longo do período, marcas peculiares da cada discente proporcionando evidências do conhecimento que vai sendo construído, agregando valores à experiência acadêmica.

Hernández (1998, p. 100) amplia este conceito:

“[...] o que caracteriza, definitivamente o portfólio como modalidade (de aprendizagem) e avaliação não é tanto o seu formato físico (pasta, caixa, CD-Rom etc.), mas sim a concepção de ensino e aprendizagem que veicula.

Desse modo, o portfólio “[...] pode ser considerado uma forma diagnóstica e contínua de acompanhamento e avaliação de um trabalho desenvolvido [...] fundamentado em registros da experiência escolar cotidiana [...]” (AMBRÓSIO, 2013, p. 25, 26). O fato é que ele vem se firmando muito mais do que uma pasta (ou algo semelhante) na qual se adiciona os elementos, geralmente combinados – ele é,

simultaneamente, uma estratégia, ao centrada na escrita, que facilita a aprendizagem e permite a sua avaliação (SÁ CHAVES, 2000) em contextos operacionais que possui conotações de produtos/processos humanizadores do ato educativo formal. Em tais vieses, os estudantes são convidados, e instigados, a serem participantes ativos da produção e avaliação e sua organização pessoal serve a propósitos emancipatórios: na condição de protagonistas, eles deverão participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seus progressos, a partir de suas experiências, suas reflexões, múltiplas argumentações e posicionamentos, ao longo de sua elaboração. Uma característica é comum no trabalho pedagógico com portfólios: os estudantes, através de um método discursivo, dialógico, linguístico são colocados no centro do processo educativo e há um respeito às diferentes formas de expressão destes. Desse modo, periodicamente, as atividades são revisadas e ganham sentidos de ampliação e aprofundamento de diálogos com as ideias postas, a fim de que o próprio texto possa se apresentar em sua alteridade. Gadamer (2005, p. 46) enfatiza este aspecto como forma de escapar do círculo fechado das opiniões prévias e expõe acerca disso: “[...] nós nos aproximamos mais da linguagem quando pensamos no diálogo. Para que um diálogo aconteça, tudo precisa se afinar [...].” Ele fala de uma relação sujeito-sujeito, ao invés de sujeito-objeto. Ao contrário de Heidegger (2002) a análise de Gadamer acerca da compreensão do sentido não se constitui num artifício semântico da abertura linguística ao mundo, mas pragmaticamente da procura por um entendimento mútuo entre autor e intérprete. (HABERMAS, 2004, p. 86).

Esse processo de afinação e confronto, com base no diálogo, traz a realidade da compreensão para a luz da mediação e cria possibilidades para que os discentes sejam avaliados em suas motivações com vistas a movimentos de autoavaliações, ampliação de atividades e potencialização de saberes.

2 Contexto do estudo: da autorregulação da aprendizagem, à avaliação, às análises

No início do semestre letivo foram apresentados os planos de curso em ambas as turmas, delineados e explicitados os embasamentos epistemológico-metodológicos dos cronogramas de trabalho das disciplinas citadas, realizando-se ajustes conjuntos. Inicialmente foram mencionados os significados de o portfólio constituir-se o como componente dos contratos pedagógicos das disciplinas em foco; informação de outras experiências, anteriormente realizadas, pareceu incitar a curiosidade dos estudantes: muitos

questionamentos acerca dos pretendidos modos alternativos de produção de conhecimento e avaliação.

Cuidadosamente foram especificados, e, ao mesmo tempo negociados, os objetivos da elaboração dos portfólios no âmbito dos citados componentes curriculares. Um pequeno texto serviu de base ao assunto e destacou o embasamento teórico da proposta com esclarecimentos referentes à sua elaboração processual e seus fins. Mais esclarecimentos acerca dos princípios que iriam envolver as múltiplas atividades acadêmicas aliados à diversidade dos materiais didáticos a serem trabalhados se fizeram necessárias. Nos cronogramas de ambas as disciplinas foram alocados os pólos epistemológicos e metodológicos não apenas relacionados aos aspectos cognitivos, também aos pessoais, emocionais, afetivos, sociais. (SÁ-CHAVES, 2005). O sentido presente foi, desde o início, de enriquecer a operacionalização do presente processo investigativo-formativo, motivar os estudantes a dissipar estranhamentos e enveredarem por renovadas formas de trabalhar e produzir conhecimentos. Pretendíamos que estas dinâmicas designassem, de modos implícitos, formas de reflexividade na medida em que os sujeitos, ao tomarem suas próprias ações, seus próprios funcionamentos psíquicos, seus discursos internos (VYGOTSKY, 1991) como objetos de suas observações e de suas análises, fossem documentando suas produções no decorrer do semestre e produzindo produtos. Na medida em que nos afastaríamos de perspectivas de ensino-aprendizagem como transmissão de conhecimento, esperávamos ampliar nossa compreensão acerca da mobilização dos estudantes por procedimentos ativos e interativos relacionados à autoformação, dos fenômenos pedagógicos atrelados a condutas de revelação de experiências, de interiorizações progressivas, de alargamento das próprias maneiras de pensar e agir no mundo acadêmico.

Enquanto se processavam as disciplinas, de acordo com os cronogramas, reajustados com os discentes, a utilização dos portfólios trouxe, em ambas as turmas, na primeira fase de construção – desafios eivados de ansiedade, medos e espantos - o que pareceu não ser de ordem intelectual, apenas: adveio por acessos de perplexidades e constrangimentos pessoais com (percebidas) precárias preparações formais, escolarizadas, para um trabalho acadêmico original e criativo. Ainda assim, deu mostras, desde o início, de enriquecer as experiências pedagógicas e elevá-las a níveis mais complexos. Os atos de produção de escritas, demonstrou que, além de favorecer a mobilização de estruturas tácitas de pensamento na produção ativa e interativa de conhecimentos, ampliou, sobremaneira, a tomada de consciência, individual e coletiva, desde então evidentes nas escritas e nas vozes dos estudantes.

Assim, em processos didáticos entremeados pela contradição sofrimento/satisfação, medo/alegria, em meio a indagações, foram sendo produzidos diferentes tipos de documentos, nos portfólios, a exemplo de memórias reativas de aula, resenhas de textos, mapas conceituais, comentários acerca de memórias de colegas, socializadas, sinopses de filmes entrelaçadas com resenhas de textos lidos, memórias de eventos, processos de investigação, relatórios de reação, enfim, momentos dos processos criadores, percursos singulares de aprendizagem. Nestes, evidências de aprofundamentos conceituais do que vinha sendo explorado academicamente. As ações acima funcionaram como dispositivos de pesquisas de si-para-si-mesmos (RICOUER, 2007), as quais, armazenadas nos portfólios, ao serem exploradas coletivamente, incentivaram debates ativos e interativos a fazer conexões com diferentes temáticas - ligadas a interesses e necessidades particulares e/ou grupais.

O emprego dos portfólios, nas conjunturas descritas, congregou diferentes formatos estéticos e revelou-se como uma estratégia metodológica complexa³ e uma potência avaliativa valiosa: ao funcionar como excelentes alternativas de aprendizagem e avaliação acadêmicas, demonstrou que as ações cognitivas e metacognitivas inscreve o processo acadêmico na perspectiva de transformação. Percebemos claramente o desenvolvimento da prática da metacognição, de pensar sobre o próprio pensar, ativando as capacidades críticas daqueles envolvidos nas classes em foco. As intervenções realizadas levantaram questões de ordem motivacionais parecendo levá-los a uma potencialização do processo de aprender e se autoavaliar, favorecendo sentimentos de autoestima e solidariedade. Visivelmente conduziu a uma melhoria das atividades cognitivas e claramente desenvolveu as relações interativas, potencializando renovados significados à vida pessoal e acadêmica dos estudantes.

Em especial relacionado às memórias reativas de aula, a maioria deixou transparecer níveis de insegurança nos registros de suas aprendizagens e muita preocupação acerca da subjetividade da avaliação. Na realidade “[...] ansiedades e confusões são iniludíveis no processo de pensar e, portanto, da aprendizagem.” (BLEGER, 1989, p. 65, apud AMBRÓSIO, 2013, p. 110). Como exemplo, citamos a produção de um licenciando (MI), em Ciências Biológicas:

uma melhoria das atividades cognitivas e claramente desenvolveu as relações interativas, potencializando renovados significados à vida pessoal e acadêmica dos estudantes.

³ Aqui, no sentido de conter, englobar e reunir diversos elementos distintos, até mesmo heterogêneos. (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003).

Em especial relacionado às *memórias reativas de aula*, a maioria deixou transparecer níveis de insegurança nos registros de suas aprendizagens e muita preocupação acerca da subjetividade da avaliação. Na realidade “[...] ansiedades e confusões são iniludíveis no processo de pensar e, portanto, da aprendizagem.” (BLEGER, 1989, p. 65, apud AMBRÓSIO, 2013, p. 110). Como exemplo, citamos a produção de um licenciando (MI), em Ciências Biológicas:

O começo parecia tão difícil, talvez por medo do desconhecido, a metodologia diferenciada que a professora aplicou, de início assustou-me, parecia um verdadeiro “bicho de sete cabeças”. Tive medo de fazer o portfólio e as memórias de aulas, por exemplo. A insegurança, era também, porque eu não sabia como isso seria avaliado. Depois cheguei ao fascínio com tudo isso, com as leituras feitas, a elaboração das memórias nas aulas, com as discussões teóricas, a cada dia que parava em frente ao computador para digitar um trabalho sentia as palavras saindo com mais facilidade, isso me serviu de motivação para escrever mais. E pensar que escrever era uma coisa que, apesar de gostar, não me sentia confortável em fazer, não confiava em minha autoria e naquilo que conseguia expressar na escrita. Assim, através do incentivo a leitura, foi possível desenvolver a capacidade de dialogar com os textos lidos, enriquecendo a escrita. A aprendizagem foi sendo construída e isso envolveu o diálogo, a troca de saberes entre a professora e os alunos e os alunos que ficaram mais motivados.

Segundo se vê, as extensões da reflexão pessoal, sobre as experiências vividas, aos poucos, foram apresentando indícios de acréscimo de ação comunicacional - em diálogos da pessoa consigo mesma e com as demais. Parecia haver se instalado, com o tempo, nos espaços acadêmicos, vieses de autoconfrontação como experiência de construções e recomposições pessoais refletida numa epistemologia da ação, da reflexão e do conhecimento em ação. Manifestaram-se, com evidências, percalços, jeitos pessoais de entender, permissões pessoais para enfrentamentos do que se considerou desafiante. Foi emergindo, enfim, do processo, uma espécie de sabedoria prática, gestos de crescente confiança, crenças na construção pessoal e reelaboração de conhecimentos, sempre que necessário. As evidências disso se colocam na expressão de outra estudante (RA), desta mesma turma:

Logo na primeira aula, a professora apresentou o Plano e vimos que os processos, tanto de aprendizagem, como o de avaliação, seriam diferentes. Ela começou falando em escritas no portfólio. Isso provocou certo estranhamento, não só em mim, mas também nos meus colegas. Já na primeira memória de aula que fiz, pude perceber o quanto seria difícil viver tudo aquilo, mesmo porque não estávamos acostumados a nos posicionar em relação aos conceitos e fazer deduções sobre eles. Aos poucos aprendi a pôr no papel minhas opiniões, hoje sei que foi ótimo: foi como desabafar o que teríamos vergonha de falar publicamente, porque também incluía sentimentos e exploração de conceitos estudados, ajudando a construir conhecimentos. Considero que vivi uma experiência para uma vida inteira.

Nos significados colocados pela referida graduanda, os portfólios, pelas suas características linguísticas e discursivas, ao envolver a integração de atividades de aprendizagem e avaliação, demonstraram haver funcionado como instrumentos essenciais de reflexão crítica na recuperação da prática pedagógica pela descrição das ações e discussão das teorias que as embasaram. Estas experiências deram mostras de ajudar os estudantes a realizar atividades e criar um material pedagógico próprio, a centrar suas reflexões na prática pedagógica, a enxergar as conexões entre a sala de aula e seus contextos sociopolíticos. Houve, assim, demonstrações de que o uso dos portfólios potencializou seus trajetos acadêmicos; eles foram se tornando mais capazes de decidir, com maior autonomia, acerca de seus próprios passos. Uma acadêmica do curso de Letras (MI) diz bem da produção deste processo:

Confesso que, ao iniciar o semestre e ser apresentada à proposta, me bateu um desespero. Inicialmente por não saber nem como iniciar essas atividades do portfólio deu um medo [...] mas com o passar dos dias percebi que meu desempenho também melhorava, eu já conseguia escrever sobre os textos lidos e fazer intertextualização com um documentário e um texto, por exemplo. [...] O que me deixou muito alegre foi observar que nas socializações eu era elogiada e via que outros colegas também estavam conseguindo produzir de forma muito legal. [...] confesso que agora no final estou me sentindo realizada ao ver meu portfólio construído e perceber o tanto que eu aprendi nesta disciplina através dele.

No exemplo destacado podemos constatar as dificuldades encontradas na operacionalização deste instrumento: houve inseguranças demonstrando que, de algum modo, os estranhamentos iniciais os impediram de exercer suas capacidades cognitivas de modo pleno. Houve diferentes bloqueios psicológicos, acreditamos que devido às mudanças da concepção de avaliação centrada, comumente, em momentos estanques e na quantificação. O fato é que o processo, em andamento, aos poucos foi trazendo os esclarecimentos que os estudantes necessitavam para produzir, com mais tranquilidade e confiança, em suas próprias potencialidades, como sujeitos ativos e transformadores do conhecimento. Dá para observar que a socialização das produções individuais – desenvolvida, de forma sistematizada, no início de cada encontro - contribuiu para que a aluna se mostrasse mais confiante em si mesma. Este foi outro ponto proeminente: no início do processo, as leituras eram realizadas mediante sorteios; aos poucos os alunos foram se arriscando, voluntariamente, a ler e a falar sobre suas próprias produções, a apreciar as expressões dos colegas, tecer comentários acerca destes, mobilizar-se à convivência para trabalhos em grupo e, crescentemente, sentiram-se à vontade para opinar, qualificar os colegas e até sugerir ajustes. O fazer pedagógico deu-se como um agir humano histórico e relacional (TARDIF, 2002) em que cada qual é reconhecido como um legítimo outro no conviver (MATURANA, 1998).

Assim, transparece na narrativa de MI que houve uma tendência de avaliar suas próprias aprendizagens e, com isso, de experimentar plenamente processos metacognitivos – ela demonstra que, aos poucos, foi abatendo resistências internas ao pensar, elucubrar sobre seus próprios pensamentos, equívocos e acertos, demonstrando satisfação por praticar a reflexividade e expandir protagonismos, socializando suas produções. (RIBEIRO, 2003). Alarcão (2001, p. 55) escreve sobre a importância deste ato progressivo: “Esses alunos são professores em formação, (assim) é imprescindível que eles mesmos se submetam à análise crítica do seu desenvolvimento e daquilo que apresentam como evidências de aprendizado [...]”. Desse modo, ao pensar sobre o próprio pensar ou distinguir aspectos da aprendizagem nos colegas, MI passou a se perceber melhor como agente de seus próprios fazeres, sentindo-se capaz de se arriscar em novas formas de trabalhar e aprender, produzir criativamente e explanar suas experiências no núcleo de uma nova abordagem teórico-metodológica.

Considerações finais

Com base nas recolhidas e análises de informações, em ambas as classes, podemos afirmar que, embora as dificuldades iniciais descritas na aplicabilidade dessa proposta

acadêmica, novos olhares foram construídos acerca de outras possibilidades epistemológicas e metodológicas do processo de ensino-aprendizagem na educação superior. A construção de dispositivos denominados portfólios corroboraram, não apenas com a maturação acadêmica dos licenciandos, mas essencialmente possibilitou, aos que dela participaram, significativos avanços nos modos de compreender a formulação de modos alternativos de produção acadêmica ativa e avaliação formativa. Assim, embora as resistências iniciais, a produção do portfólio processou-se, em ambas as disciplinas, de modos grandioso e profícuo. Pedagogicamente ficaram claras as contribuições, aos estudantes, deste processo, no sentido de desenvolvimento de posturas de pesquisadores, diante dos temas e conteúdo das aulas, ampliando perspectivas de problematização e mobilização para a responsabilidade pessoal de produção de conhecimentos relacionados com as experiências propostas. As classes, transformadas em laboratórios de pesquisa abriram-se para ações de mediação, sistemáticas, acompanhadas de observações e análises, pontuais, das produções discentes, acrescidas de informações trazidas pelos referenciais teóricos, também geradores de discussões a se abrirem a novas questões, expandiram as possibilidades de relações pedagógicas dialógicas em bases mediacionais deveras positivas, reforçadoras de êxitos. Efetivamente, ficou demonstrado que a produção de portfólios funciona como uma alternativa capaz de renovar a práxis pedagógica em sentidos problematizadores, além de superar formas avaliativas tradicionais e excludentes.

Avaliamos que o tempo docente, necessário à dedicação a tais afazeres, constituiu-se num empecilho real para a adoção deste dispositivo de aprendizagem e avaliação: o número expressivo de turmas e de estudantes, por semestre, a demandar uma disponibilidade de períodos maiores e constantes para a realização de um acompanhamento adequado dos portfólios inviabiliza, de algum modo, sua operacionalização. Finalmente, se pesquisar nas Ciências Humanas implica um sujeito que é objeto de si, a refletir sobre si mesmo e suas relações com o que produz, ressaltamos com Sá-Chaves (2000) que o importante não é o portfólio em si, mas o que o estudante aprendeu ao produzi-lo; assim, vimos que este dispositivo não se constitui como um fim em si mesmo: como procedimento pedagógico a renovação da práxis pedagógica tende a incrementar a produção de conhecimentos significativos confirmando possibilidades de composição de subjetividade individual e social.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entreconhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Trad. F. Murad; E. Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AMBRÓSIO, M. **O uso do portfólio no ensino superior**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

BLEGER, J. Grupos operativos no ensino. In:_____. **Temas de Psicologia: entrevista e grupo**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

COSTA, M. V. (Org.). Novos olhares na pesquisa em educação. In: **Caminhos investigativos**. Novos olhares na pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2002, p. 13-38.

DAVIS, C. et al. Metacognição e Sucesso Escolar: Articulando Teoria e Prática. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 205-230. Maio/ago. 2005.

FRISON, L. M. B. Portfólio na educação infantil. In: **Ciências e Letras**. Porto Alegre, nº 43, p. 213-227, 2008. Disponível em: < <http://www.fapa.com.br/cienciaseletras> >. Acesso em: 28/03/17.

HABERMAS, J. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. Tradução de Mil-ton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Trad. J. H. Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GADAMER, H.-G. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer (revisão da tradução de Enio Paulo Giachini). 7. ed. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: EDUSF, 2005.

LUCARELLI, E. Paradojas de um rol: el asesor pedagógico en la universidad. In: LUCARELLI, E. (Org.). **El asesor pedagógico en la universidad**: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos aires: Paidós, 2004.

MATURANA, R. H. **Emoções e linguagem na educação e política**. Trad. J. F. C. Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel.

São Paulo: Moraes, 1982.

MIDDLEJ, J. Investigação-ação educacional e trajetórias humanas: eles nem tão frágeis assim. **Revista Práxis Educacional**. V. 4, N. 5. Vitória da Conquista, Jul/dez. 2008, p. 79-108.

_____. Investigação-Ação e Formação: a sedução da escrita de si na profissão docente. **Anais da XX EPENN**. Educação, Culturas e Diversidade. Manaus, 2011.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. Edgard Carvalho. Sao Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO. 2003.

NOGUEIRA, I.; MIDDLEJ, J. Da vida para o currículo: o portfólio nos processos de professoralização. In: **UECE - Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola**. **Anais. Livro I, p. 1633**. 2011. <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/189> Acesso em 10 abril d. 2019.

PEREIRA, M. V. Pesquisa em Educação e Arte: a consolidação de um campo interminável. In: **Revista Ibero Americana de Educação**. N. 52. 2010 a, p. 61-80.

_____. Sobre histórias de vida e autoformação: um enfoque ético e estético. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2010 b, p. 123-138.

_____. Contribuições para entender a experiência estética. **Rev. Lusófona de Educação [online]**. 2011, n.18, p. 111-123. Acesso em 11 de abril de 2019.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Universidade Católica Portuguesa, 2003, p. 109-116.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. O discurso e o excesso de significação. Tradução de Arthur Morão. Lisboa, Edições 70, 1987.

ROSNAY, J. de. Conceitos e operadores transversais. In: MORIN, E. (Org.) **A religião dos saberes: o desafio do século XXI / Jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin**. Tradução e notas Flávia Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

SÁ-CHAVES, I. **Portfólios reflexivos: estratégias de formação e de supervisão**. Aveiro: Universidade, 2000.

_____. (Org.) **Os "portfólios" reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos**. Porto: Porto Editora, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

_____. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno In: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a13v2690.pdf>. Acesso em 14 de abril de 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Lis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

ⁱ Autora 1 – Doutorado em Educação (Universidade Federal da Bahia – UFBA); Estágio Pós-doutoral em Educação (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS); Professora Titular B da área de Psicologia da Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Experiências Estéticas e Formação Docente – (GESTAR). CNPq/UESB.

E-mail: jumidlej3@gmail.com

ⁱⁱ Autora 2 - Doutoranda em Educação (DINTER - Universidade Estadual da Bahia - UNEB/ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB); Professora Assistente da área de Psicologia da Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Experiências Estéticas e Formação Docente – (GESTAR). CNPq/UESB.

E-mail: ivanacondeus@gmail.com