

A GUARDIÃ DE MEMÓRIAS: REVELANDO CENAS DOCENTE E DISCENTES  
DE UMA DIDÁTICA DIFERENCIADA  
Márcia Ambrósio Rodrigues **Rezende** – UFMG

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo requer um momento de apresentação. Tem com objetivo discutir algumas ideias e conclusões presentes na tese defendida na Universidade Federal de Minas Gerais, em 2010, e que teve como objeto de estudo a relação pedagógica e as oportunidades formativas geradas a partir da construção de portfólios de aprendizagens: memórias docente e discentes. Sua gênese ocorreu a partir da discussão realizada no mestrado e em uma experiência profissional acadêmica como professora substituta no Curso de Didática de Licenciatura na FaE/UFMG, nos anos de 2002, 2003 e 2004, envolvendo cerca de quatrocentos e cinquenta estudantes, advindos de diferentes áreas do conhecimento, com encontros semanais de 3h20m, totalizando uma carga horária de 60h/a no semestre letivo.

Para tornar os dados públicos, foi feita uma pesquisa qualitativa de investigação (analítico-descritiva), em que um processo de coleta de dados por meio da (re-)escrita da experiência docente foi realizado – grupos focais e análises das fotografias (reconstituição dos álbuns de fotos das turmas) e dos portfólios de aprendizagens. Nesse sentido, aprofundou-se nas tramas da experiência docente e discente e desvendou-se o resultado desse trabalho. Para isso, uma atenção cuidadosa foi dada aos detalhes da construção do programa de curso – como foi pensado, seus procedimentos metodológicos utilizados na prática pedagógica, os registros que compuseram os portfólios – apontando os sentidos e significados atribuídos à docente e aos/as alunos/as do curso e por eles representados.

Pretende-se trazer contribuições sobre a relação pedagógica e seus desencadeamentos sobre as práticas avaliativas, sendo, no caso em questão, o uso de portfólio como uma estratégia importante para a meta-avaliação em atividades pedagógicas acadêmicas. Objetiva-se reunir alguns princípios e proposições para uma estratégia de avaliar que pode trazer novas nuances para o cotidiano do trabalho docente, desafiando-o a desenvolver de maneira inédita suas competências e habilidades. Usar o portfólio como uma estratégia para desvelar o aprendido também torna clara a necessidade de alterar o paradigma da racionalidade técnica tão incorporado às cenas das aulas acadêmicas (CUNHA, 1998, SÁ-CHAVES, 1998). No

contraponto, possibilita usar o saber fazer para modificar a relação pedagógica, avançando para uma prática avaliativa mais participativa e convergente com os ideais humanistas da formação.

## 2 A AVALIAÇÃO E USO DE PORTFÓLIO NO ENSINO SUPERIOR

As mudanças apontadas e presentes na reforma educacional dos anos 70 (AFONSO, 2000) podem ser identificadas em concepções avaliativas a partir da década de 90. No ensino superior, nos Estados Unidos da América, mais de 500 instituições começaram a usar os portfólios de aprendizagem como instrumento de avaliação (SELDIN, 2004). Na Europa, podem-se citar como exemplo os trabalhos de Sá-Chaves (2000), em Portugal, que, dizendo sobre a questão em foco, aponta as limitações e possibilidades do uso do portfólio reflexivo.

Refletir sobre as vantagens e limitações que a estratégia do portfólio reflexivo apresenta em múltiplos aspectos e dimensões da aprendizagem, enquanto construção dos conhecimentos e, desta, enquanto condição de desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes (SÁ-CHAVES, 2000, p.9).

Conforme Sá-Chaves (2000), o portfólio é, simultaneamente, uma estratégia que facilita a aprendizagem e permite a sua avaliação. Assim, o portfólio é uma estratégia didática, um artefato de aprendizagem em que se registram, constantemente, a partir da pesquisa, uma seleção de amostras do trabalho, as dúvidas e as conquistas, o que leva à descoberta do mundo do conhecimento em sua complexidade.

Para Seldin (2004)<sup>1</sup> e autores que compõem a obra por ele organizada, *The teaching portfolio: a practical guide to improved performance and promotion/ tenure decision*, há orientações relevantes para o portfólio de ensino, inclusive por meios eletrônicos. Para os autores, o portfólio docente e discente deve colaborar para o crescimento de ambos e para a melhoria da qualidade da ação pedagógica. Embora seja de procedimento muito trabalhoso, os benefícios advindos dele têm sido apontados na literatura como compensadores do tempo e da energia despendidos.

---

<sup>1</sup> Para Seldin (2004), as oportunidades formativas criadas pelo uso de portfólios vem garantindo sua presença há mais de 20 anos nas universidades dos Estados Unidos da América, com extensão para universidades em todo o mundo.

Villas Boas (2004) aponta que a prática de avaliar por meio de portfólios permite entender o trabalho do aluno de forma contextualizada e destaca vários aspectos relevantes: 1. dá oportunidade para que estudantes com diferentes características (tímido, esforçado, desinibindo etc.) se beneficiem; 2. permite que o estudante acompanhe o desenvolvimento de sua aprendizagem; 3. colabora para que o aluno se identifique por meio de suas histórias de vida e com disposição para aprender; 4. proporciona atividades escolares levando em conta as experiências vividas fora da escola; 5. estimula que o trabalho escolar ocupe um lugar de pertencimento em que o estudante o faz para aprender e, não, para agradar aos outros; 6. motiva a busca de diferentes formas de aprender (HARGREAVES *et al.* 2001<sup>2</sup>, *apud* VILLAS BOAS, 2004).

Outros autores têm se destacado no estudo dessa temática, tais como: Sousa (1998), Valente e Rezende (2006), Nunes (2009), Torres (2008), Alves (2008) Vieira e Sousa (2009), Rangel (2003) Albertino e Sousa (2004), Araújo e Alvarenga (2006), Miranda e Villas Boas (2008), Rezende (2010). Para os referidos autores, o desafio tem sido estabelecer o protagonismo do estudante e, às vezes, do próprio docente no processo de ensinar e aprender e esclarece que a avaliação colada à aprendizagem é capaz de descortinar um processo íntimo na sala de aula tornando a relação docente/discente mais próxima, especialmente quando nessa ação há relevância do processo da autoavaliação efetivada pelo estudante e pelo professor individual e/ou coletivamente (CORTESÃO, 1993). Vem desvelando-se na educação superior a possibilidade de levar adiante um processo como esse, que reflete a trajetória da aprendizagem de cada um, que se compromete com sucesso dos estudantes utilizando-se dos mecanismos de diferenciação pedagógica.

### **3 UMA NOVA DIDÁTICA: O PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM, A RELAÇÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO NO ESPELHO DO PORTFÓLIO**

Apresenta-se neste tópico uma memória refletiva sobre a relação pedagógica de uma experiência docente utilizando-se portfólio como uma alternativa de avaliação do processo de aprendizagem no ensino superior. Descreve-se a maneira como a prática

---

<sup>2</sup> HARGREAVES, A; EARL, I E YAN, J. *Educação para a mudança: recriando a escola para adolescentes*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

pedagógica e avaliativa foi elaborada pela docente e apresentada junto às turmas do Curso de Didática de Licenciatura. O curso foi desenvolvido numa perspectiva cujos produtos e processos fossem vivenciados dentro de uma perspectiva integradora da educação, seguindo reflexões tecidas por Candau (2000) ao debater as necessidades de implementar uma *nova didática*. O plano de curso foi sendo modelado a partir de um diagnóstico inicial com os estudantes, estruturando os conteúdos, estabelecendo os objetivos, as razões e os critérios de avaliação que orientariam o percurso. Fez-se um documento inicial, uma ementa provisória, que foi colocada à disposição dos alunos e distribuída individualmente no segundo dia de aula. Retomaram-se os registros da aula inaugural para relacioná-los ao programa provisório do curso sistematizado.

Os objetivos do curso foram agrupados no sentido de tentar acolher os temas supracitados (diversidade cultural *versus* planejamento, processo ensino aprendizagem, tipologia dos conteúdos, avaliação, a docência como saber, ser e fazer a profissão etc..) sendo constituído com ponto fulcral para o acompanhamento das aprendizagens. Tais objetivos exigiam que os estudantes, ao final do curso, fossem capazes de demonstrar conhecimento, compreensão e aplicação de conteúdos factuais e conceituais, procedimentais e atitudinais em ações didáticas vivenciadas posteriormente como docentes (ZABALA, 1998).

Os conteúdos foram abordados no Curso de Didática, da seguinte forma: conteúdos conceituais, procedimentais, atitudinais, conforme tipologia da aprendizagem dos conteúdos definidos por Zabala (1998). Assim, ao apresentar essa lógica de aprendizagem dos conteúdos aos estudantes, eles eram convidados a compreendê-la e, posteriormente, melhor aplicá-la em suas atividades profissionais.

Os procedimentos utilizados durante o processo de interação didática centravam-se no uso de dinâmicas que foram essenciais para o conhecimento dos membros do grupo e mediadoras na discussão de algum conteúdo; na elaboração e apresentação de projetos de trabalho e debates; na confecção *in loco* de apresentações em sala de aula, seminários, trabalhos de construção de texto coletivo, trabalhos individuais, relatórios de observação e, quando necessário, fazia-se uso das aulas expositivas para exploração de conceitos e procedimentos.

O programa do curso foi sofrendo alterações de acordo com deliberações do grupo, às vezes, na ordem da discussão dos conteúdos, alterações nas referências

teóricas, na introdução, nas exclusões e/ou modificações nas abordagens metodológica das aulas. Essa atitude teve por objetivo a adequação dos programas às necessidades contingenciais dos estudantes e melhorias *do que* (quais conteúdos selecionar) e *do como* (qual metodologia seguir) buscando aproximar a teoria da prática e maximizar o alcance dos objetivos. Torna-se importante destacar que os conteúdos eram (re-)elaborados de acordo com as alterações de contexto, tendo em vista que o processo de ensino/aprendizagem é dinâmico e que transformações cotidianas exigem sempre novas adaptações (HADJI, 2001). Perrenoud (1999) discute a necessidade de retificar o alvo constantemente. Corroborar tal pressuposto Estrela (1994) ao afirmar que a reformulação constante dos meios para se chegar aos objetivos constitui a principal preocupação ao longo do processo didático.

A avaliação do curso foi sobre conteúdo e procedimento. Ela representava a própria aprendizagem e, nesse sentido, foi pensada e desenvolvida dentro de uma perspectiva ampla e, por isso, se caracterizou por enfatizar o *processo* para (re-)significar o produto. A estrutura do portfólio<sup>3</sup> – composta por cinco atividades individuais e cinco coletivas – foi adequada a essa concepção de formação, apresentando quatro tipos de ações.

**Ações do tipo 1** – Ações que envolviam estudos de referências teóricas que sustentassem uma didática adequada ao tempo em que se vive. Nesse sentido, foram estudadas as principais referências históricas que alimentaram a prática educativa desde a idade clássica aos tempos pós-modernos.<sup>4</sup>

**Ações do tipo 2** – Voltaram-se para a formação do futuro estudante/professor promovendo o diálogo (por meio de estudo de caso) com a diversidade de pensamentos e valores presentes nas experiências inovadoras vivenciadas em diferentes redes de ensino, nacionais e internacionais (por exemplo, escolas municipais de diferentes estados brasileiros – Escola Plural, Cidadã, escolas estaduais, federais particulares).

**Ações do tipo 3** – Propostas de formação do futuro estudante/professor por meio de *rede de trocas* com coletivos de escolas que promovam práticas pedagógicas significativas (por exemplo, Escola Municipal Professor Hilton Rocha).

**Ações do tipo 4** – Ações que envolveram a participação/o protagonismo dos estudantes. Eles deveriam escolher um tema relacionado à prática educativa e elaborar um projeto de trabalho a ser apresentado aos alunos no decorrer do curso.

---

<sup>3</sup> Roteiro de observação sugerido pela Professora Jane Maland Candy, no curso de *Métodos Qualitativos na Avaliação Educacional* em abril de 2001, realizado pela FAE/UFMG.

<sup>4</sup> Essa ação se dá de forma breve, pois o eixo são as ações 2, 3 e 4, sempre alimentadas pela ação 1.

Dessa forma, permitia-se um espaço relevante de diálogo compartilhando responsabilidades. A concepção de educação que norteava o trabalho ao estabelecer a relação estudante/docente não tinha a pretensão de ensinar um modelo educacional, ou dar respostas prontas, mas desenvolver atitudes favoráveis de comprometimento, de convivência, de solidariedade e de incentivo na busca de informações, independentemente do auxílio da docente, mas mediado por ela.

Os estudantes tinham liberdade de recriar a partir do roteiro estruturado e produzir novas tarefas e, nesse sentido, acabavam por elaborar trabalhos originais, capazes de revelar suas aprendizagens individuais e coletivas. Também tinham eles próprios a responsabilidade de compreender e analisar os conhecimentos a que tinham acesso. Essa foi uma forma de conduzir os estudantes a fazer uma retomada crítica das ações que iam sendo realizadas, permitindo-lhes melhorar seus desempenhos (MEIRIEU, 1998), numa decisão, às vezes, espontânea de avaliar o trabalho realizado, numa perspectiva de desenvolver os processos avaliativos pautados por processos pedagógicos de autorregulação. Nesse sentido, solicitou-se aos estudantes uma autoavaliação de cada atividade realizada a partir das questões infradescritas.

1. O que você gostaria de mudar sobre suas possibilidades de observar e entrevistar até agora?
2. Quais eram suas perspectivas como estudante/pesquisador quando você completou esses exercícios?
3. Quais teorias ou outros entendimentos anteriores influenciaram suas capacidades de observador/entrevistador/a, produtores/as do vídeo?
4. Qual/is leitura/s o/s ajudou/ajudaram a chegar a esse nível de entendimento e compreensão?
5. Se você for continuar praticando a observação e a entrevista, como você vai continuar?

Nesse modo, para cada ação desenvolvida, uma ação reflexiva evidenciava os ganhos de aprendizagem ou as dificuldades ainda existentes após o estudo dos conteúdos. Instigavam-se os estudantes a desenvolverem suas capacidades de tornar público, definir e justificar o desenvolvimento e desempenho nas atividades realizadas. O exercício de se autoavaliar era tão importante quanto demonstrar os progressos feitos

e apresentar questões que ainda ficaram pendentes de tratamento teórico e prático. Portanto, a reflexão é um modo de fazer e de retomar o vivido, o já realizado. Seria um reencontro com a experiência tendo o objetivo de inscrever um sentido, de aprender a partir dela e de, nesse processo, desenvolver novas compreensões e apreciações (SÁ-CHAVES, 1998).

Segundo Zimmerman (2000)<sup>5</sup>, *apud* Castro (2007), várias são as perspectivas sob as quais os processos de autorregulação são estudados, sendo as semelhanças entre eles superiores às divergências. Defende que os estudantes, ao vivenciarem diferentes processos educativos de autorregulação, podem desenvolver-se em diferentes aspectos. A experiência em análise desvela o uso da autoavaliação no sentido de situar os estudantes numa trama em que construam a própria aprendizagem. Desse modo, avaliavam a si próprios e seu desempenho nas ações desenvolvidas, sendo capazes de apontar o aprendizado adquirido. Diante dos relatos de aprendizagem, a pesquisadora sempre se surpreendia, pois se encontrava diante de situações que não se imaginava terem sido tocadas ou diante de objetos de sensibilização dos estudantes.

Assim, percebeu-se que a prática avaliativa por meio do uso do portfólio exigiu maior disponibilidade docente e um estudo permanente em diferentes áreas do conhecimento. Além disso, os portfólios demandam grande responsabilidade em termos de autoadministração, autoavaliação e autorreflexão.

Segundo Larrosa (1994), o discurso pedagógico é basicamente interrogativo e regulatório quando conduz os estudantes por meio de perguntas dirigidas a fazê-los falar sobre a experiência de aprendizado e a produzir seus próprios textos de identidade. Nesse sentido, constrói-se a experiência de si – uma gramática para autointerpretação, para a expressão do eu e uma gramática para uma interrogação pessoal do outro. “O dispositivo pedagógico produz e regula, ao mesmo tempo, os textos de identidade e a identidade de seus autores” (LARROSA, 1994, p. 46). Ou seja, o estudante produz o texto, mas, ao mesmo tempo, os textos produzem os estudantes. No curso, o compartilhamento das ações de avaliação do curso com os estudantes visava responsabilizá-los pela análise e atribuição de juízo sobre as aprendizagens adquiridas em ações qualitativas de aprendizagens. De forma abrangente, pode-se afirmar que esse

---

<sup>5</sup> ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS M; PINTRICH P. R. e ZEIDNER M. (Eds), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 2000, (p.13-39).

formato avaliativo/autoavaliativo permitiu desenvolver nos estudantes os aspectos metacognitivos.

Para Villas Boas (2004), a metacognição requer interpretação de experiências em andamento, podendo assumir a forma de checar, planejar, selecionar e inferir e, portanto, envolve a noção de formulação de julgamento sobre o que alguém sabe ou não sabe para desempenhar uma tarefa. A experiência desse trabalho possibilitou compreender que os estudantes têm plenas condições de tomar decisões sobre o que melhor representa suas competências e não se sentem inseguros quanto a que amostras escolher para compor o portfólio. Têm medo de serem aceitos e de serem acolhidas as propostas de trabalho que apresentam, mas, ao perceberem a receptividade do professor, sua escuta e compreensões do realizado, se sentem plenos e ainda mais capazes de inovar no âmbito educativo.

#### **4 TRABALHANDO COM PORTFÓLIOS NA AULA DE DIDÁTICA: RESISTÊNCIA *VERSUS* FLEXIBILIDADE**

As memórias discentes entrecruzadas com as da docente dispostas na tessitura da pesquisa 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, viram-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 dez 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”, “cicrano”, “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 eu 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 professora, nesta turma que hoje é minha. Eles não sabem, mas mudaram coisas em mim. Isto teria bastado. Acontece que junto com isso vieram também Comênio, Paulo Freire, Platão, Dewey, Fontana e tantos outros que descobri com meu seminário sobre a (as) Infância(s). Só me vem à cabeça terminar parafraseando Juscelino Kubistchek: “Esses momentos saíram da sala para entrar na minha história”. (Excerto do portfólio da estudante G.F.E. do curso de Letras – UFMG/FAE, em 30/06/2004).

Pelo excerto do portfólio de G.F.E 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 G.F.E, os estudantes revelaram suas ambiguidades 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 a prática pedagógica, evidentemente, a que mais for adequada ao seu estilo de exercer o magistério. *A autoconsciência* é o processo que talvez leve 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 tempo.

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 [...]. Adaptar-se era o mesmo que ir 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 desafiar-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 M.A.A, estudante de Ciências Sociais, UFMG/FaE, em 02/12/2004).

O estudante M.A.A. 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 (DIAMOND<sup>6</sup>, *apud* NÓVOA, 1992).

Na apresentação das memórias discente e docente, percebeu-se que as atitudes de estudantes, ao se formarem para a profissão docente, revelaram que eles se mostram confusos, dispersos em alguns casos, desmotivados, ansiosos, alguns (poucos) descrentes do seu futuro no trabalho, mas também se contactou (como na autoavaliação de G.F.E e M.A.A) que eles estavam querendo encontrar, conquistar, produzir e acreditar em uma educação diferente, algo que os satisfizesse pessoalmente e

---

<sup>6</sup> DIAMOND, Patrick C.T. *Teacher education as transformation*. Milton Keynes: Open University Press, 1991.

coproduziram 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*.

## 5 PORTFOTO: UMA MEMÓRIA DAS AULAS DE DIDÁTICA EM FOTOGRAFIAS

As fotos e os comentários, a seguir expostos, compuseram o Portfólio fotográfico de B.A, estudante do Curso de Didática de Licenciatura, no ano de 2004.



Figura 1 – Os estudantes fazendo uma representação teatral



Figura 2 – Tínhamos que fazer um desenho de como imaginávamos o vídeo



Figura 3 – Formamos uma roda e, para dar início às atividades, todos tiveram que tirar o sapato e depois se

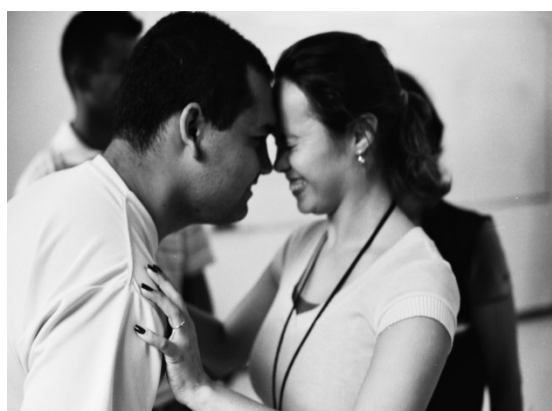


Figura 4 – Após passar a preguiça, todos se cumprimentaram encostando a testa e o nariz,

espreguiçaram.

respectivamente, um a um.

Com câmera na mão, B.A. pôs-se a pesquisar dentro da sala e fora dela (figuras 1 a 4)<sup>7</sup>. Focava o que achava interessante, buscava espaços não visitados, cada detalhe da aula de forma iconográfica.

A produção fotográfica constrói um significado, apresenta uma história e seu tratamento. Sua composição em álbum aponta o conhecimento-na-ação e de reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000), oportunidade formativa para conhecer e produzir memória. Por meio do olhar de B.A., a fotografia se tornou uma oportunidade formativa, um instrumento de pesquisa, de retomar as cenas das aulas, para mostrar o dito e o não dito... pois foi capaz de expressar artisticamente o feio e o belo, expressões tensas, de paz, de dúvida...os sentimentos humanos.

Ao publicizar este trabalho, a intenção é chamar a atenção sobre ele, insinuando reflexões mais profundas sobre as imagens dos processos educativos percebendo-os como oportunidades formativas. Nesse sentido, compactua-se com Barthes (1984, p. 15) quando afirma que “[...] perceber o significante fotográfico não é impossível (isso é feito por profissional), mas exige um segundo ato de saber ou de reflexão.

Não se pode deixar de acrescentar, porém, que se tentou retratar o que se pôde enxergar desse processo sabendo-se que significados mais profundos da fotografia poderão ficar à deriva da análise, uma vez que, como diz o próprio Kossoy (1989, p. 80), “[...] o significado mais profundo da vida não é o de ordem material. O significado mais profundo da imagem não se encontra necessariamente explícito”. Indo ao encontro das definições de Kossoy (1989) e Barthes (1984), Andrade (2002) diz que a fotografia pode ser definida como um sistema de elaboração de realidades comportando dois processos cruciais: o de construção da imagem fotográfica e o de sua interpretação. Para Andrade (2002), a relação do fotógrafo com a realidade tem por moldura a mediação intrínseca de suas crenças, referências e intenções — conhecidas e desconhecidas,

---

<sup>7</sup> O *portfoto* do estudante B.A. foi composto por 62 fotografias das cenas nas aulas de didática.

conscientes e inconscientes — na construção da imagem, fatores, aliás, presentes também em toda e qualquer interpretação.

Fotografando estudantes, manuseando suas fotos e, a partir delas, buscando informações, percebe-se que os registros fotográficos eram significativos para captar e transmitir informações quando se pretende investigar e revelar uma *docência legal* e discentes participantes.

## 6 PORTFÓLIOS: PERMITINDO A DIVERSIDADE DE REGISTROS E UMA MULTIPLICIDADE DE FORMAS

A produção final dos *portfólios* colaborou para tornar visíveis os sujeitos na/da cena pedagógica e, ainda, constituir uma oportunidade de reconstituir as ações vividas, de refletir sobre si mesmo e transformar-se. Os portfólios que os alunos produziram ao longo do curso se mostraram como 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. Veja-se o excerto em destaque abaixo que é parte da autoavaliação de V.C.V, que foi manuscrita em papel *Kraft*, em papel tamanho 60cm x 20 cm, enrolada e colocada na carroceria do trem, conforme figura 5.



Figura 5 – O trem da didática, *trem-fólio* de V.C.V, 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: a Prof.<sup>a</sup>

M.A. 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 V.C.V, em 31/11/2003)

Os portfólios, na pesquisa em questão, se apresentaram em formas de registros escritos, desenhados, fotografados, cartografados, poetizados, cantados, como se trouxe no exemplo acima (figura 5). A decisão do formato final dos trabalhos, de como seriam encapados, arquivados ou guardados, coube a cada estudante. A surpresa era vivida a cada portfólio, pois os mesmos eram revelados por meio de diferentes *designs* – *leiteirafólio*, *em malafólio*, *presentesfólio* (caixas de presentes decoradas), *gaiolasfólio* (gaiolas com *design* próprio e com portfólio dentro) *sacolasfólio* (sacolas decoradas de acordo com a especialidade da graduação dos estudantes) *pizzasfólio* (caixas de pizza), *camisetasfólio* (11 camisetas representando um time de futebol, mais uma *bola-fólio*, organizados por 12 estudantes de educação física), *quebra-cabeçafólio*, *diariofólio*, *jornalfólio*, *cartazfólio*, *cartafólio*, *pergaminhofólio*, *cdfólio*, *diáριοfólio*, *jornalfólio*, *poesiafólio*, *cestafólio*, *livrofólio*, *xilogravurafólio* dentre outras mais 450 formas diferentes de expressar a criatividade e irreverência dos estudantes.

Conforme ilustrou V.C.V, os estudantes em seus trabalhos, registros de caráter subjetivo ou objetivo que foram realizados intencionalmente pelos estudantes e professora, acabaram por desencadear a criação de um arquivo de atividades que colaboraram para a coleta de exercícios e produções dos alunos, construção de objetos e artefatos concretos de ações investigativas e criativas voltadas para o desenvolvimento individual dos estudantes e do grupo.

O conteúdo dos portfólios estava delimitado por uma estrutura e, ao mesmo tempo, extremamente flexível a acréscimos pessoais e/ou a uma total desestruturação do previsto desde que avaliado pelo estudante e professora, observando-se a relevância acadêmica de tal procedimento avaliativo. O processo e o produto das aulas de didática de Licenciatura materializaram o incentivo docente de tornar os estudantes escreventes de suas próprias definições, criando um material pedagógico próprio, sendo estudante e professores, coautores da própria aprendizagem.

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 capaz de dar visibilidade às riquezas pedagógicas.

## 7 ALGUMAS CONCLUSÕES

Os resultados apresentados não esgotam todas as possibilidades de análise em torno dos dados coletados, mas mostram algumas tendências de como a avaliação de aprendizagem realizada por meio de portfólio pode potencializar as transformações das relações pedagógicas escolares e suavizar as marcas deixadas por uma avaliação tecnicista no ensino superior. Com os registros enfim sistematizados, fizeram-se algumas conclusões provisórias, porque o processo vivido foi mais complexo do que se torna possível registrar nos limites deste texto. Dentre outras, destacamos algumas.

### 7.1 O trabalho com portfólios deve estar a serviço da produção de aprendizagens

A avaliação foi uma vivência criadora de acompanhamento da progressão dos alunos. Nesse sentido, esteve a serviço das aprendizagens, possibilitando compreender a situação dos estudantes, equacionando o seu desempenho alimentado por indicações dadas pela docente que façam o/a aluno prosseguir e não recrudescer. 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. Desse modo, o trabalho revelou-se uma *poiésis* que significa *pro-dução* (CARVALHO, 2006).

### 7.2 Revelando oportunidades formativas por meio da diversidade de registros, possibilitando a autoavaliação e a metacognição

Houve 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 autoavaliação e a autorregulação; o constante e permanente diálogo entre o professor e aluno, aluno/aluno; ênfase no processo de aprender e, não, no resultado; a recriação e (re-)significação de práticas pedagógicas gestando oportunidades formativas, com vistas a uma (re-)significação de práticas pedagógicas acadêmicas, em que se enfatizam como achados desta pesquisa os seguintes aspectos: 1. o registro docente da construção da aula; 2. a elaboração dos projetos de trabalho discentes; 3. o uso da fotografia como registro da prática pedagógica; 4. o uso de portfólios documentando o processo de aprendizagem; 5. o uso de portfólios como processo de reflexão, autoavaliação e metacognição; 6. a ação pedagógica posta em prática provocou a curiosidade, a investigação, a sistematização dos conhecimentos produzidos nas aulas de didática.

### 7.3 A relação pedagógica e os novos pilares para a avaliação

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 ideias 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 autoavaliação foram ganhos que também se observaram. Conforme demonstrado neste trabalho, uma relação pedagógica dialógica e 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 e capazes de



alterar a relação pedagógica tradicional, sendo um processo que precisa de constantes refinamentos.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTINO, M. F.; SOUSA, N. A. Avaliação da aprendizagem: o portfólio como auxiliar na construção de um profissional reflexivo. Est. Aval. Educ., [on-line] São Paulo, v.29, s/n, jan./jun.2004. Acesso em: 22 mar. 2009.
- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALVES, L.P. Portfólios como instrumento de avaliação dos processos de ensinagem. 2008. Disponível em: <<http://www.ensinofernandomota.hpg.ig.com.br/textos>>. Acesso em: 22 dez. 2008.
- ANDRADE, R. *Fotografia e antropologia: olhares fora-dentro*. São Paulo: Estação Liberdade:EDUC, 2002
- ARAÚJO, Z. R. e ALVARENGA, G. M. Portfólio: uma alternativa para gerenciamento das situações de ensino e aprendizagem. Est. Aval.Educ., [on line] São Paulo, v.17, n.35, n.35, set./dez.2006. Acesso em: 17 maio 2006.
- BARTHES, R. *Câmara clara*. Notas sobre fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- CANDAU, Vera M. F. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CARVALHO, R. B. *A ciência do real e a poíesis*. 2006.111fls. Dissertação (Mestrado em letras) - Faculdade de Letras/UFRJ.2006. Rio de Janeiro.
- CASTRO, M.S.N. *Processos de autorregulação da aprendizagem: impacto de variáveis acadêmicas e sociais*. 2007, 177f. [on-line] Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga. Portugal.
- CORTESÃO, L. *Avaliação formativa: que desafios?* Lisboa: Asa, 1993.
- CUNHA, M.I. *O professor universitário na transição dos paradigmas*. Araraquara: Junqueira & Marin,1998.

- ESTRELA, A. *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1994.
- HADJI, C. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed, 2001
- KOSSOY, B. *Fotografia e história*. São Paulo: Ática, 1989.
- LARROSA, J. Tecnologia do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35 a 96
- MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MIRANDA, C. Q., VILLAS BOAS, B. M. de F. A releitura de portfólios para a construção do trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. Educ. Soc. [online]. 2008, v. 29, n.102, p. 215-29. Acesso em: 20 maio, 2009.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p.11-30.
- NUNES, L. C. O portfólio na avaliação da aprendizagem no ensino presencial e a distância: a alternativa hipertextual. Est. Aval.Educ., [on-line] São Paulo, v.20, n.43, maio/ago.2009. Acesso em: 20 out. 2009
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- RANGEL, J.N.M. O portfólio e a avaliação no ensino superior. Estudos em Avaliação Educacional. n. 28 jul./dez.2003, p. 145-60. [on line]. Acesso em: 30 julho 2008, p.145-60
- REZENDE, Márcia Ambrósio Rodrigues. *A relação pedagógica e a avaliação no espelho do portfólio: memórias docente e discentes*. 2010. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte.
- SÁ-CHAVES, I. S. Porta-fólios: no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos. In: ALMEIDA, L. S.; TAVARES, J. (Orgs). *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Porto Editora, 1998, p. 135-141.
- \_\_\_\_\_. *Portfólios reflexivos: estratégias de formação e de supervisão*. Aveiro : Editora da Universidade de Aveiro, 2000.
- SCHÖN, A.D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SELDIN, P. *The teaching portfolio. a practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*. Boston, MA: Anker Publishing. 2004.

- SOUSA, C. Porta-fólio: um instrumento de avaliação de processos de formação, investigação e intervenção. In: ALMEIDA, L. S.; TAVARES, J. (Orgs). *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Porto Editora, 1998, p. 135-41.
- TORRES, Sylvia Carolina Gonçalves. Portfólio como instrumento de aprendizagem e suas implicações para a prática reflexiva. *Rev. Diálogo Educacional*, [on-line]. Curitiba, v.8, n.24, p. 549-61, maio/ago., 2008. Acesso em: 21 set. 2009
- VALENTE, S. M. P.; REZENDE, L. A. de. O uso do portfólio em projeto de pesquisa. *Est. Aval.Educ.*, [on- line] São Paulo, v.17, n.33, jan./abr. 2006. Acesso em: 22 jun. 2007.
- VIEIRA, M. O e SOUSA, C.P. Contribuições do portfólio para avaliação do aluno universitário. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 235-55, jan./jun. 2009.
- VILLAS BOAS, B.M.F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas/SP: Papirus, 2004.
- ZABALA, A. *A pratica educativa*. Como ensinar. Tradução Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.