

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**A RELAÇÃO PEDAGÓGICA
E A AVALIAÇÃO
NO ESPELHO DO PORTFÓLIO:
MEMÓRIAS DOCENTE E DISCENTE**

Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende

2010

REZENDE, Márcia Ambrósio Rodrigues

A relação pedagógica e a avaliação no espelho do portfólio:
memórias docente e discente.

[manuscrito] / Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende – 2010. 278f.,
enc.

Orientadora: Ângela Imaculada Loureiro Dalben

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende

**A RELAÇÃO PEDAGÓGICA E A AVALIAÇÃO NO ESPELHO DO PORTFÓLIO:
MEMÓRIAS DOCENTE E DISCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Educação
– Formulação, Implementação e Avaliação
Orientadora: Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Belo Horizonte

2010

Tese intitulada: *A relação pedagógica e a avaliação no espelho do portfólio: memórias docente e discente*, autoria da doutoranda Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende, defendida e aprovada por todos os membros da banca examinadora constituída pelos professores:

Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben – Orientadora

Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas – FaE/UnB

Dra. Maria Isabel Cunha – UNISINOS

Dra. Maria de Lourdes Rocha de Lima – FaE/UFMG

Dra. Ana Lúcia Amaral – FaE/UFMG

Programa de Pós-Graduação em Educação
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Belo Horizonte, 06 maio de 2010

Av. Antônio Carlos, 6627 – Belo Horizonte – 31270-010 – Brasil – tel.: (31) 3409 5309

Dedico este trabalho

À minha orientadora que, nesses 12 anos de convivência, me ensinou por meio da sempre respeitosa relação que tivemos, da amizade, dos conhecimentos adquiridos, da sabedoria de vida, do jeito afetuoso de corrigir minhas produções, incentivando-me à continuidade, da sua alegria de viver, do seu empenho com o projeto de educação pública dentre outras tantas qualidades. Suas atitudes, expressões, seu olhar atento e perspicaz, seus conselhos, seus saberes transmitidos e compartilhados ajudaram-me não só a escrever esta tese, como foram espelho para a experiência profissional que trago como memória. Ao me fazer *aluna* da mulher, mãe e profissional Ângela, aprendi a ser uma pessoa mais humana, uma mulher mais sensível, uma mãe mais terna, uma profissional responsável, exigente e mais humilde. Todos esses atributos que trago comigo me constituíram como a docente que sou e foram aperfeiçoados com os toques do *encantamento docente* da minha sempre estimada orientadora.

À Lorena e Camila, pedras preciosas, razão especial para eu estar neste mundo e produzir a cada dia uma forma irreverente de viver.

Ao meu pai e minha mãe, doutores na arte da vida. O amor que recebo deles melhora minha forma de ser e viver.

Às minhas seis irmãs professoras – Sílvia, Lúcia, Maria do Carmo, Virgínia, Cláudia, Karine e aos meus três irmãos – José, Daniel e Rozendo Júnior pelo eterno carinho e cuidado.

Às minhas sobrinhas e sobrinhas, por *colorirem* minha vida de alegria.

Aos nossos atores (estudantes) que participaram da experiência aqui analisada, deixando-se *invadir*. Eles que tanto me ensinaram com alegria, envolvimento, disposição e afeto e, diretamente, ensejaram a inspiração para escrever esta tese.

A todos os professores da Faculdade de Educação e amigos que, de um modo ou de outro, participaram da construção deste trabalho.

A Deus, que garante nossa esperança e nos concede o dom da vida.

AGRADECIMENTOS

À Elenice que, na minha ausência, cuida da minha casa e das minhas filhas com muito carinho.

À Virgínia que acolheu a mim e minhas filhas diante das turbulências da vida.

Às minhas amigas Cláudia Ferreira, Maria José, Alícia, Mercy, Daniele, Luciana, Adriana, Flávia, Madalena que estiveram presentes e se dispuseram a cuidar de feridas não vistas.

Ao Dr. Ildevaldo Carvalho que cuidou da minha saúde, quando a vida parecia desabar.

Ao Mário Rizzo, pela presença carinhosa e companheira.

À Fátima e o Paulo que me acolheram em Belo Horizonte no início da minha carreira profissional.

À companhia descontraída das minhas amigas e companheiras docentes da E.M. Hugo Werneck.

A todos os que confiam no meu trabalho e me dão forças para continuar produzindo pedagogias de/para o encantamento de seres humanos.

Escrever é um ato tênue e traz dificuldades para quem quer assumir a condição de escritor com serenidade. Por que, na maioria das vezes, escrever nos parece complicado? Roland Barthes, em *Aula (1996)*, aponta que escrever é se esforçar em traduzir o indizível, representar o real que nos consome. Escrever significa criar a possibilidade de que diversificados sentidos e significados sejam evocados, inclusive, entendimentos diferentes da proposição do autor. Por outro lado, a escrita poderá tornar claras nossas proposições, o que também nos torna expostos a um outro olhar. Tentamos nesta introdução orientar o olhar do leitor, sabendo que esse pode ser um ato inútil, uma vez que, segundo Barthes, não temos como dimensionar o quanto tal escrita poderá nos localizar, nem tampouco qual uso será feito desse ato. (REZENDE, 2004, p.14)

Fazendo dos nossos dados um *jogo* – uma *viagem* pelas nossas memórias e nossos registros entrecruzados às memórias e aos registros dos atores – construímos esta tese fazendo das palavras e das fotos o instrumento para sistematizar nossa pesquisa.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.
Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.
A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada acontece.
Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos aconteça.
(LARROSA, 2002, p 21)

O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito.
Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio.
Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece.
Por isso a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, é também inimiga mortal da experiência.
(LARROSA, 2002, p.22)

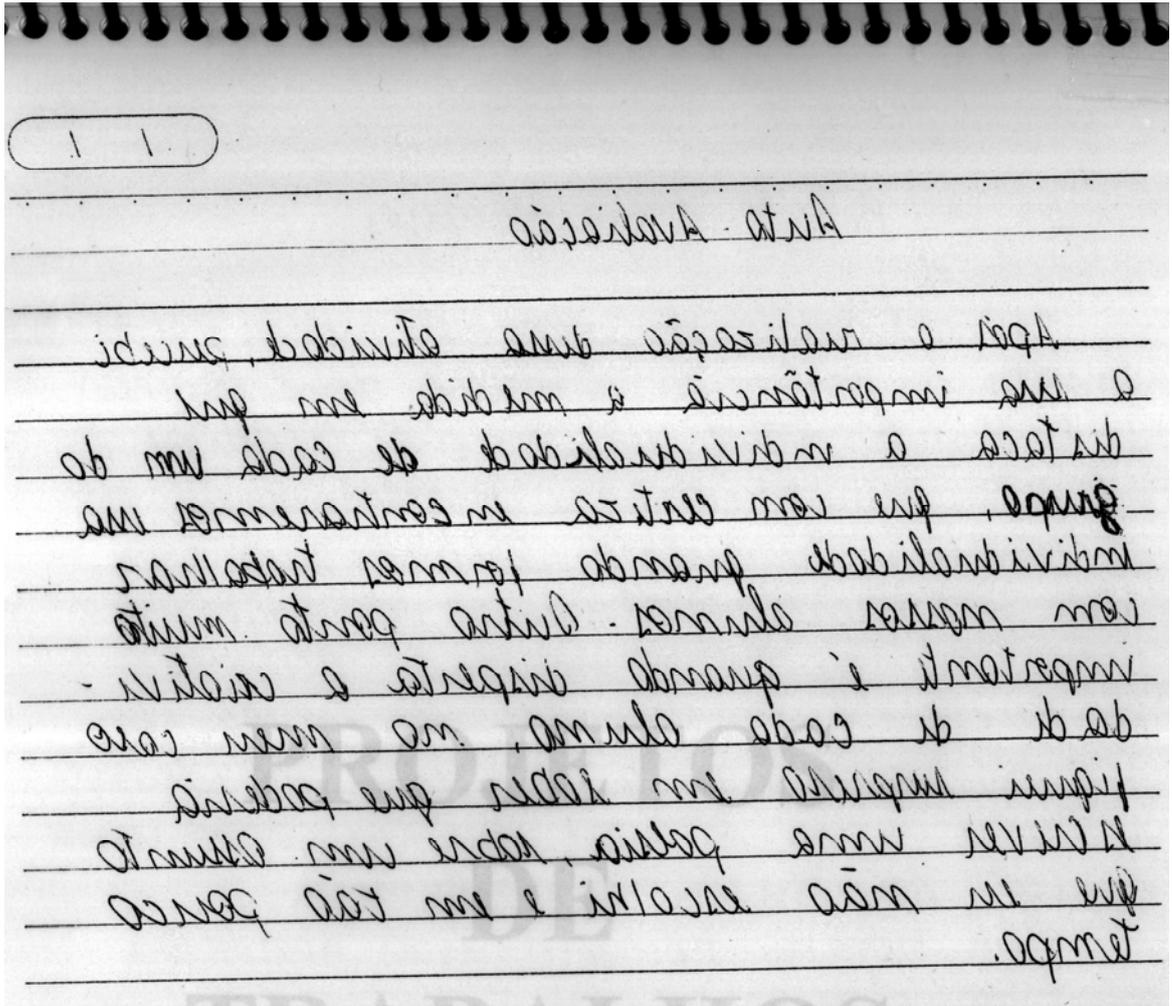


Figura 1 - Texto de autoavaliação (escrito e impresso em lâminas de retroprojeter) de forma que o leitor deve colocá-lo diante do espelho para compreender o que está registrado

RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo a relação pedagógica e as oportunidades formativas gestadas a partir da construção de portfólios de aprendizagens: memórias da docente e dos discentes. Teve sua gênese na 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. As perguntas centrais da pesquisa são: 1. Quais conhecimentos e significados os docentes e discentes constroem em sala de aula quando vivenciam a construção de portfólios de aprendizagens num contexto de relação pedagógica dialógica e participativa? 2. Quais sentidos novos, saberes e valores são apreendidos nesta relação? 3. Quais oportunidades formativas são incorporados na formação do professor que vivencia esta experiência? Uma abordagem qualitativa de investigação – analítico-descritiva foi realizada a partir de um processo de coleta de dados por meio da (re-) escrita da experiência docente, grupos focais e análises das fotografias (reconstituição dos álbuns de fotos das turmas) e dos portfólios de aprendizagens. Aprofundou-se nas tramas dessa experiência no intuito de desvendar os resultados que revelaram três *descobertas*: 1. os projetos de trabalho representam uma estratégia pedagógica significativa de construção de conhecimento; 2. o portfólio é uma prática formativa de avaliação; 3. a fotografia se revela como uma possibilidade de criação e produção discente. Como resultados destacam-se: primeiro, a relação pedagógica com o permanente diálogo entre docente e estudante, estudante/estudante com ênfase no processo de aprender; segundo, realizam-se processos múltiplos de recriação e ressignificação de práticas pedagógicas gestando oportunidades formativas e demonstra a apropriação das múltiplas linguagens; terceiro, as práticas de leitura, escrita e pesquisa durante o processo envolvem estratégias de revisão e reflexão sobre as atividades exercitando ciclicamente a autoavaliação e a autorregulação de maneira significativa. Destacam-se ainda alguns entraves que precisam ser vencidos: a mudança da concepção de avaliação como a quantificação que permeia o pensamento dos estudantes e professores e a inserção de outras disciplinas que possam compartilhar dessa prática para a assunção de um novo lugar para a avaliação no contexto acadêmico.

Palavras-chave: relação pedagógica, avaliação, portfólio, memória docente/discente, prática pedagógica.

ABSTRAT

The present work has as study object the pedagogical relationship and the formative opportunities created by the construction of learning portfolios: teacher's and student's memories. It has its genesis on the discussions during the master and an academic professional experience as a substitute teacher in the Didactical Course for Teaching Licensing at FaE/UFMG, in the years 2002, 2003 and 2004. The central questions are: first, which knowledge and meanings teachers and students construe in class when they experience the construction of learning portfolios in a context of a dialogical and participative pedagogical relationship? Second, what new meanings, knowledge and values are grasped from that relationship? third, which formative opportunities are aggregated to the formation of the teacher who lives that experience? A qualitative investigative-analytical-descriptive approach was carried out from a data collecting process using the re-written of the teacher experience, focal groups and analysis of photographs (reconstitution of the book of photos from the classes) and of the learning portfolios. We have studied deep the experience to find out the results that led to three discoveries: first, work projects represent a significant pedagogical strategy of knowledge construction; second, portfolio is a formative practice of evaluation; third, photograph show to be a possibility of student creation and production. As results of the present work, we highlight: the pedagogical relationship with the permanent dialog between teachers and students; multiple processes of re-creation and re-signification of pedagogical practices producing formative opportunities and revealing appropriating of multiple languages; reading, writing and research practices during the process involve strategies of revision and reflection of the activities, exercising cycling the self-evaluation and self-regulation in a significant way. It also highlights some obstacles that must be overcome: changing the conception of evaluation as a quantification that permeate the thoughts of students and teachers and the insertion of new disciplines that can share that practice in order to put the evaluation in a new place in the academic context.

Keywords: pedagogical relationship, evaluation, portfolio, teacher/student memory, pedagogical practice.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|--------|---|-----|
| 01 | Texto de autoavaliação (escrito e impresso em lâminas de retroprojektor) de forma que o leitor deve colocá-lo diante do espelho para compreender o que está registrado | 08 |
| 02 | Texto integral, escaneado disponível na apresentação do portfólio do estudante Gleison dos Santos Rodrigues | 21 |
| 03 | Capa do portfólio de Evandro, em 30/11/2003 | 116 |
| 04 | Desenho do sapo-pulga e fragmento do conceito de Ensino Globalizador encontrado entre os pertences de G, em 30/06/2004 | 149 |
| 05 | Diagrama síntese dos projetos realizados e tendo como base a fotografia e que são analisados neste capítulo | 176 |
| 6 a 14 | Fotonovela produzida pelos estudantes Lara, Daniela, Danielle, Ana Flávia, Jorge, Letícia | 191 |
| 15 | Diagrama apresentado pelo grupo de trabalho – síntese de confecção do projeto de trabalho <i>O professor legal</i> | 205 |
| 16 | Foto montada (uma sobre as outras) representando diferentes olhares. O olhar do professor? Produção do grupo de trabalho – síntese de confecção do projeto de trabalho <i>O professor legal</i> | 206 |
| 17 | Foto montada – uma mistura desenhos escrita, registros de memória das aulas de didática. Produção do grupo de trabalho – síntese de confecção do projeto de trabalho <i>O professor legal</i> . | 207 |
| 18 | Foto montada – um painel sobre a infância com comentários cíclicos sobre o tema da aula. Produção do grupo de trabalho – síntese de confecção do projeto de trabalho <i>O professor legal</i> | 208 |
| 19 | Imagem da entrada da Faculdade de Educação | 210 |
| 20 | Eu ia para a FAE | 211 |
| 21 | Passava pelas roletas | 211 |
| 22 | Caminhava pelo saguão principal e, às vezes, via uns trabalhos de didática | 212 |
| 23 | Entrava no corredor até a sala 1.104 | 212 |
| 24 | E chegada às aulas de didática | 213 |
| 25 | A professora sempre animada com um monte de coisas para mostrar aos alunos | 213 |
| 26 | Frequentemente havia trabalho em grupo | 214 |
| 27 | Este era meu grupo de discussão | 214 |
| 28 | Esse era o cartaz do meu grupo: ser criança é... | 215 |

| | | |
|----|---|-----|
| 29 | Nesse dia também o casal 20 de biologia leu as suas observações de aula | 215 |
| 30 | Esse dia foi legal, a professora fez a dinâmica do olhar e noutra dia a dinâmica do bicho | 216 |
| 31 | A professora sempre tinha coisas interessantes para mostrar aos alunos. Neste dia (e em vários outros) ela usou o <i>Power Point</i> | 216 |
| 32 | Às vezes ela aproveitava essas aula para pedir que algum aluno lesse trechos de textos sobre o assunto | 217 |
| 33 | Eu não era o único a ficar tirando fotos durante as aulas. Aliás, essa prática é muito comum para a professora | 217 |
| 34 | Essas aulas sempre geravam boas discussões sobre vários temas pedagógicos | 218 |
| 35 | Houve uma aula bem inusitada. A professora colocou um vídeo e cobriu a tela da televisão. Só ouvimos o vídeo, depois a turma foi separada em grupos | 218 |
| 36 | Esse era o meu grupo. Tínhamos que fazer um desenho de como imaginávamos o vídeo | 219 |
| 37 | O grupo, o desenho pronto e a professora com a máquina fotográfica | 219 |
| 38 | Esse era outro grupo da mesma dinâmica | 220 |
| 39 | Esse grupo apresentou um poema sobre o vídeo | 220 |
| 40 | No fim da aula, ela mostrou o vídeo na íntegra | 221 |
| 41 | Nosso grupo fez um projeto de trabalho sobre educação e cinema. Encontramo-nos algumas vezes para discutir o tema | 221 |
| 42 | Duas reuniões foram feitas no sábado e essa foi feita na cantina da FaE | 222 |
| 43 | Após a reunião fomos almoçar | 222 |
| 44 | A partir daqui começaram as apresentações dos grupos | 223 |
| 45 | Nesse dia foi bem interessante! Todos tiveram que tirar os sapatos | 223 |
| 46 | Formamos uma roda e, para dar início às atividades, todos se espreguiçaram | 224 |
| 47 | Após passar a preguiça, todos se cumprimentaram encostando a testa e o nariz, respectivamente, um a um | 224 |
| 48 | Fizemos uma dinâmica teatral jogando um para o outro um cabo de vassoura | 225 |

| | | |
|------|--|-----|
| 49 | Depois alguns estudantes imitaram bichos | 225 |
| 50 | Até a professora imitou | 226 |
| 51 | E, por fim, a turma foi transformada num zoológico | 226 |
| 52 | No final, todos gostaram muito da prática! | 227 |
| 53 | Essa foi a apresentação de outro grupo: <i>O Jornal da didática</i> | 227 |
| 54 | Em todas as apresentações, a professora fazia anotações e comentários | 228 |
| 55 | Toda a turma recebeu uma cópia do jornal, todos achamos que ficou muito bom | 228 |
| 56 | Esses estudantes foram os responsáveis pela elaboração do jornal | 229 |
| 57 | Houve aluno que também filmou as aulas | 229 |
| 58 | E a professora sempre tirando fotos da turma | 230 |
| 59 | Esse grupo falou sobre o movimento <i>hip hop</i> | 230 |
| 60 | Esses dois jovens são responsáveis por oficinas de <i>hip hop</i> em várias comunidades e escolas | 231 |
| 61 | E nos finais das aulas sempre alguns alunos ficavam discutindo suas dúvidas | 231 |
| 62 | E muitas vezes essas discussões só terminavam fora da sala | 232 |
| 63 | O trem da didática, trem-fólio de Vilmar Vilaça, em 31/11/2003 | 240 |
| 64 | É um <i>caleidoscópio – caleidoscopiofólio</i> construído pelo estudante Alexandro Jesus Ferreira de Oliveira, como avaliação final do curso de didática | 241 |
| 65 e | <i>Leiteirafólio</i> (produzido pelo estudante Ricardo – ano 2004) e <i>malafólio</i> (produzido pelo | 242 |
| 66 | estudante Ricardo Kind Lopes | |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|---|---|-----|
| 1 | Índice de atividades/conteúdos do curso de didática de licenciatura, no 1º semestre de 2003, 35 estudantes matriculados | 85 |
| 2 | Índice de atividades/conteúdos do curso de didática de licenciatura, no 1º semestre de 2004, 38 estudantes matriculados | 86 |
| 3 | Formulário de avaliação cumulativa – anos referência: 2003 a 2004 | 106 |
| 4 | Agrupamento dos temas que nortearam a elaboração dos projetos de trabalho apresentados no Curso de Didática. | 162 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-------|---|
| CAPE | Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação |
| CAPP | Curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ONG's | Organização/ões Não Governamental/ais |
| PBH | Prefeitura de Belo Horizonte |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| RME | Rede Municipal de Ensino |
| SMED | Secretaria Municipal de Educação |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

| | | |
|-------|--|-----|
| 1. | A relação pedagógica e a avaliação | 022 |
| 1.1 | Referências teóricas | 025 |
| 1.1.2 | A relação pedagógica, a relação com o conhecimento <i>versus</i> avaliação e uso de portfólios na educação | 026 |
| 1.1.3 | Conceituando e contextualizando o uso de portfólios num cenário de reformas educacionais | 030 |
| 1.1.4 | O uso dos portfólios nas universidades do Brasil | 037 |
| 1.2 | Relevância da pesquisa | 041 |
| 1.2.1 | Contextualizando o objeto de pesquisa | 043 |
| 1.2.2 | As aulas de Didática da Licenciatura: cenários de construções | 044 |
| 1.2.3 | Por que pesquisar a própria prática? Das aulas de didática ao projeto de pesquisa | 046 |
| 1.3 | Reflexões docentes sobre a experiência pesquisada | 047 |
| 1.3.1 | Questões de estudo e o objeto de análise | 047 |
| 1.3.2 | Os objetivos da pesquisa | 049 |

2 A TESSITURA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

| | | |
|-------|--|-----|
| 2.1 | A abordagem metodológica | 051 |
| 2.2 | Problematizando a escolha metodológica | 052 |
| 2.3 | Procedimentos e instrumentos de coleta de dados | 053 |
| 2.4 | (Re-)visitando a prática docente | 054 |
| 2.4.1 | Narrando uma experiência de ensino | 056 |
| 2.4.2 | (Re-) visitando a prática educativa: um olhar discente por meio do grupo focal | 057 |
| 2.4.3 | Desenvolvimento da técnica de Grupos Focais | 060 |
| 2.4.4 | Fotografia | 061 |
| 2.4.5 | Análise documental | 065 |
| 2.4.6 | Análise dos dados | 066 |
| 2.5 | Sujeitos de contexto | 067 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 2.5.1 | Projeto de tese: uma <i>aventura</i> que se desenvolve a partir da pessoa, da estudante e da docente que fui aprendendo ser | 067 |
| 2.5.2 | O sentido formativo do doutorado | 068 |
| 2.5.3 | Uma história que começa nos movimentos religiosos desde a infância... | 069 |
| 2.5.4 | Das ações libertadoras como líder religiosa às estratégias da docente | 071 |
| 2.5.5 | Da experiência de formação à institucionalização da formação | 072 |
| 2.5.6 | Pesquisando a própria prática: das aulas de didática ao projeto de pesquisa | 073 |
| 2.6 | Os discentes: critérios de escolha | 074 |
| 2.6.1 | Nuno Arcanjo | 074 |
| 2.6.2 | Sidney Robson Santana | 075 |
| 2.6.3 | Wagner Patrick Junqueira de Souza Coelho Nicácio | 076 |
| 2.6.4 | Bruno Aguiar | 076 |
| 2.6.5 | Cíntia Rodrigues de Almeida | 077 |

A GUARDIÃ DE MEMÓRIAS DOCENTE

| | | |
|-------|--|-----|
| 3 | Processofólio: do ensaio docente ao ritual da aula | 080 |
| 3.1 | A tessitura do trabalho docente entrelaçada (entre-)laçada às perspectivas discente | 082 |
| 3.2 | Da tessitura da aula ao entendimento de portfólio: relações docente, discente e a construção do conhecimento | 092 |
| 3.3 | Nem tudo são flores | 110 |
| 3.3.1 | Mudança na concepção de avaliação | 110 |
| 3.3.2 | Regulação do processo de ensino/aprendizagem | 110 |
| 3.3.3 | A resistência dos alunos em relação à diversidade de técnicas | 111 |
| 3.3.4 | Portfólio apenas como porta-folhas | 111 |
| 3.4 | O portfólio como componente do contrato pedagógico | 112 |
| 3.5 | Que vantagens pode ter o uso de portfólio? Quais as evidências de aprendizagem? | 114 |

(ENTRE-)CRUZANDO MEMÓRIAS DOCENTE E DISCENTES

| | | |
|-------|---|-----|
| 4 | A relação pedagógica, a elaboração de portfólios e a construção do conhecimento por meio das múltiplas linguagens | 119 |
| 4.1 | Processofólio: novos processos de aprendizagem para os futuros professores | 124 |
| 4.2 | O i n í c i o... quebrando barreiras para construção de conhecimentos | 127 |
| 4.3 | Aparências... um planejamento que nos conduzia a uma metamorfose | 130 |
| 4.4 | Aceitação... o que aprendi e fiz não tem preço | 133 |
| 4.5 | Assimilação... posso ser livre e sonhar dentro de gaiolas | 143 |
| 4.6 | Aprendendo sobre projetos | 146 |
| 4.6.1 | Que bicho é esse? | 148 |
| 4.6.2 | Do conteúdo da matéria para o conteúdo do sujeito | 156 |
| 4.6.3 | Fazendo projeto de trabalho e criando oportunidades formativas | 161 |
| 4.7 | Projetos de trabalho e porta-fólios: estabelecendo uma relação diferenciada entre o estudante e o conhecimento | 166 |
| 4.8 | Os projetos de trabalho, a avaliação, a produção de portfólios mediatizados por uma relação pedagógica numa perspectiva autorreguladora | 168 |

ÁLBUM DE POSSIBILIDADES: A REVELAÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DO ENCANTAMENTO

| | | |
|-------|--|-----|
| 5 | Álbum de possibilidades: a revelação de uma <i>pedagogia do encantamento</i> | 176 |
| 5.1 | Como tudo começa... a dinâmica da fotografia | 177 |
| 5.2 | <i>Portfoto</i> : uma <i>produção</i> criativa | 185 |
| 5.2.1 | Projeto 1: A história da televisão | 187 |
| 5.2.2 | Projeto 2: A fotonovela: tempo de despertar | 188 |
| 5.2.3 | Projeto 3 O professor legal | 204 |
| 5.2.4 | <i>Portfoto</i> : memórias das aulas em fotografias | 209 |
| 5.3 | A fotografia como registro reflexivo da prática pedagógica | 236 |
| 5.4 | Projetos em fotografias: uma experiência plural | 237 |
| 5.5 | Portfólios: uma <i>produção</i> permitindo a diversidade de registros com uma multiplicidade de formas | 240 |
| 5.6 | Memórias docente e discente em portfólio: por uma pedagogia do encantamento | 245 |

CONCLUSÕES

| | | |
|-----|--|-----|
| 6 | Memórias do Curso de Didática: desafios e possibilidades | 251 |
| 6.1 | A implementação dos portfólios nas aulas de didática: da resistência à flexibilidade | 251 |
| 6.2 | A relação pedagógica no espelho do portfólio: revelando oportunidades formativas | 253 |
| 6.3 | Implementando uma <i>nova didática</i> | 255 |
| 6.4 | A aula: alterando tempos/espços e construindo projetos de trabalho | 256 |
| 6.5 | A fotografia como fonte de conhecimento e produção discente | 257 |
| 6.6 | Portfólios: um processo de autoavaliação | 258 |
| 6.7 | A avaliação formativa e autoavaliação: aliadas complementares | 259 |
| 6.8 | Avaliação na perspectiva da reflexibilidade: uma ação política autoformadora | 261 |

| | |
|--------------------|------------|
| REFERÊNCIAS | 262 |
|--------------------|------------|

| | |
|------------------|------------|
| APÊNDICES | 272 |
|------------------|------------|

INTRODUÇÃO



"Eu tô aqui pra quê? Será que é pra aprender? ou será que é pra acatar, me acomodar e obedecer?" essa frase é parte da música estudo errado do Gabriel o Pensador. Se sempre me ficava essa pergunta em todas as disciplinas que cursei na universidade, contudo dessa vez obtive uma resposta diferente das anteriores. A foto da prof. Márcia deitada no chão em uma das aulas imitando uma cobra, pode dar uma ideia dessa resposta.

Como o curso ocorreu de uma maneira, até então, inédita pra mim, resolvi também começar de uma maneira diferente, pela conclusão.

Durante toda a minha vida acadêmica sempre me deparei com disciplinas nas quais o conhecimento era repassado pelo professor, de maneira quase sempre autoritária e baseada em textos extensos, complexos e que não despertava os interesses dos alunos. Entretanto ao chegar na FAE, me deparei com uma situação nova, encontrei disciplinas nas quais o conhecimento não era repassado e sim construído entre professores e alunos.

Uma dessas disciplinas é a Didática da Licenciatura, nela a professora Márcia Ambrosio nos mostrou que eramos capazes de construir algo mais do que textos científicos. Na Didática construímos vários trabalhos, dinâmicos, musicais, filmes, albums de fotos, poesias, encenações, construímos também uma consciência dessa nossa capacidade de ir além dos textos. Acredito ainda que após a Didática todos sairemos da FAE transformados e cheios de expectativas pra levar essa transformação aonde possarmos, e dessa forma ampliar, como os nossos foram ampliados, os horizontes dos nossos futuros alunos.

Obs: Ao ler esse trabalho você estará se vendo, da mesma maneira que eu me vi quando o escrevi

Figura 2 – Texto integral, escaneado disponível na apresentação do portfólio do estudante Gleison dos Santos Rodrigues

Fonte – Portfólio didático – Curso de Didática de Licenciatura – 2004.

1 A relação pedagógica e a avaliação

A avaliação, enquanto um campo teórico de conhecimento, tem focado estudos sobre o desempenho escolar dos estudantes, classificando-os conforme os resultados dos processos de aprendizagem, representando as *possíveis aprendizagens* quantitativamente e revelando-a por intermédio de notas ou conceitos.

Numa contraposição a essa modalidade de avaliação, que enfatiza especialmente processos de quantificação, *estandardização e a publicização de resultados* (AFONSO, 2000), desencadeando uma relação pedagógica rígida e pouco participativa, este trabalho percorrerá caminhos propositivos apresentando reflexões a cerca de uma avaliação alternativa¹ assentada numa perspectiva formativa e reflexiva. Essa concepção de avaliação foi sendo redesenhada e confrontada às concepções concorrentes, na segunda metade da década de 1980, abrindo novas perspectivas para o conhecimento da escola e de suas práticas. Assim, emerge uma *nova concepção de avaliação formativa*, denominada *emancipatória* por Saul (1994), *crítica* por Luckesi (1997), *participativa* por Santos (2004), *investigativa* por Sousa (1998) e *humana* por Sá-Chaves (1998)

Este novo conceito de avaliação defende uma nova concepção de trabalho pedagógico, alterando a perspectiva transmissiva de processo de ensino. Proclama uma interação permanente: professor *versus* aluno *versus* conhecimento e, nesse contexto, o sentido da avaliação direciona-se para um processo de investigação contínua e dinâmica da relação pedagógica como um todo (DALBEN, 1998, p. 78).

Destarte, cabe ao docente o papel de acompanhar todo o processo de avaliação, coletando dados e informações sobre os alunos e, cuidadosamente, registrando as suas necessidades e possibilidades. O processo de ensino torna-se um desafio para o professor, que deve estar atento à investigação das questões que merecem maior investimento pedagógico e, conseqüentemente, alteração nos encaminhamentos didáticos.

É possível identificar, nesse foco de avaliação formativa, uma perspectiva diferente de avaliação da aprendizagem, cuja preocupação é o desenvolvimento da capacidade de leitura

¹ Sempre que aparecer a palavra *alternativo/alternativa* durante o texto da tese, estar-se-á usando-a na concepção proposta por Santos (2004). Para esse autor, o único modo eficaz de fazer a reforma universitária e emancipatória da universidade é enfrentar globalização neoliberal, contraponto-a a uma globalização alternativa, contra-hegemônica.

da realidade social vivenciada pelos sujeitos envolvidos na relação pedagógica, na tentativa de superação do senso comum. Nessa direção, o processo pedagógico tem como objetivo a valorização do aluno e do professor como cidadãos com vivências e histórias diferentes, promotoras de pluralidade de pontos de vista fundamentais no entendimento da prática e da ação consciente.

Dentro da nova perspectiva, um professor, ao avaliar o seu aluno, deve também avaliar a sua própria forma de inserção na sociedade, o seu papel, as suas condições de trabalho, a sua formação, a sua metodologia, os recursos por ele utilizados em sala de aula. A avaliação transforma-se em conhecimento da realidade, e nesse sentido é fundamental que o professor se preocupe em analisar o aluno numa perspectiva ampla, exigindo para isso a utilização de atividades de ensino que permitam uma participação coletiva efetiva, por meio da utilização de formas variadas de expressão (DALBEN, 1998, p.79).

Coerentes com essa concepção de avaliação, os professores são convidados a conhecer melhor o retrato sociocultural do aluno, sua situação econômica, suas percepções ante as atividades da sala de aula e da escola, seus sentimentos, expectativas e significados. Em contraponto, as práticas avaliativas com perspectiva *homoginizadora* focalizam apenas a quantificação, a estandarização e a *publicização de resultados* (AFONSO, 2000) e disputam os espaços acadêmicos.

O que se quer analisar nesta pesquisa são as possibilidades de promoção de uma avaliação ao longo do processo de ensinar/aprender, centrada no diálogo docente/estudante, com vistas à emancipação do sujeito e, conseqüentemente, a revisão das relações de poder que orientam a dinâmica escolar (ESTEBAN, 2001).

Acredita-se que a avaliação deva favorecer situações processuais (SCHÖN, 2000), instigando e recriando o binômio ensino/aprendizagem na prática educativa de docentes/estudantes. Destarte, as diversidades de procedimentos avaliativos desvelam possibilidades pedagógicas que uma perspectiva de avaliação tradicional não permitiria descortinar. Dito de outra forma, entende-se que não se pode criar *enclaves fortificados*² para a avaliação e, sim, desencadear um conjunto deles, que sejam capazes de estimular caminhos divergentes e convergentes da ensinagem/aprendizagem. Comentando a questão, Fernández

² Termo *emprestado* de Caldeira (2000) em *Cidade de muros*, ao analisar o núcleo do novo modo de segregação espacial em sua versão residencial e condomínios fechados. Para ela, essa nova experiência urbana é estruturada não pelos valores modernos de abertura e tolerância à heterogeneidade mas, sim, por separação e controle de limites.

(2001, p. 39) diz que [...] “o avaliar deve ser um acompanhar, um analisar, um pensar, um atender. Um momento de descanso para pensar no que vimos realizando, em como nos sentimos e o que estivemos fazendo”.

Dalben (1998) apontou como desafios a necessidade de as escolas adequarem seus procedimentos avaliativos na perspectiva de formar sujeitos com visões mais globais da realidade, professores capazes de vincular os processos de ensino e aprendizagem a situações problemáticas reais e desenvolverem valores plurais que permitam a inclusão daqueles que, ao serem avaliados a partir de uma relação pedagógica de heteroestruturação³ do conhecimento, acabaram eliminados, por serem considerados menos capacitados para usufruir o conhecimento socialmente produzido. Nesse sentido, defende a importância de se vivenciar uma relação pedagógica que possibilite a interestruturação⁴ do conhecimento de forma dinâmica e inclusiva.

Propostas elaboradas ao nível da avaliação emancipatória traduzem-se, entre outros aspectos, na valorização da consciência dos estudantes sobre o seu processo de aprendizagem e na promoção de práticas educativas não seletivas e não discriminatórias indo ao encontro da proposta epistemológica apontada por Giddens (2002) e Santos (2000a; 2000b, 2006), e possibilitando a interestruturação do conhecimento como mostrado por Dalben (1998).

³ Not (1981) e Gonçalves (1995), *apud* Dalben (1998) apontam a avaliação escolar como pertencente a duas epistemologias diferentes, que refletem leituras e posicionamentos diversos frente à realidade e, consequentemente, à produção de conhecimentos diferentes sobre ela: - uma delas direcionada pela relação pedagógica de heteroestruturação do conhecimento e a outra pela interestruturação. Para a referida autora, a abordagem direcionada pela relação pedagógica de heteroestruturação pode ser identificada por estruturas fechadas de organização escolar. O educador exerce sua ação situando-se no ensinar, instruir e formar, cujo processo se dá de fora para dentro, com a preocupação única, quando existe, de transmitir bem conhecimentos que lhe são externos. O avaliador-professor centra sua ação nos saberes escolares a serem transmitidos, considerados produtos inquestionáveis da ciência, e sente-se autorizado a impor aos sujeitos a apreensão dos mesmos, considerando-os fundamentais para uma futura atividade social.

⁴ Para Not (1981) e Gonçalves (1995), *apud* Dalben (1998), os processos de avaliação/reflexão fundamentam-se na relação pedagógica de interestruturação, isto é, na inter-relação permanente - professor/aluno/conhecimento. O sentido da avaliação direciona-se para um processo de investigação contínua e dinâmica da relação pedagógica como um todo e dos conhecimentos que são produzidos a partir dela. O processo de ensino está inter-relacionado ao processo de aprender. Caberá ao professor o papel de captar a totalidade das relações, coletando dados e informações sobre o aluno e, cuidadosamente, registrando suas necessidades e possibilidades.

1.1 Referências teóricas

Das pesquisas publicadas no campo da avaliação da aprendizagem e dos subsídios bibliográficos possíveis para este trabalho destacam-se: Depresbiteris (1991), Lüdke e Mediano (1992), Hoffmann (1991/1993/1998), Dalben (1994/1998), Saul (1994), Lima (1994), Luckesi (1997), Bartolomei (1998), Berger (1998), Perrenoud, (1993, 1999, 2000, 2002), Freitas (1995), Esteban (2000/2001), Villas Boas (1993), Hadji (2001a/2001b), Rezende (2004) dentre outros.

Além das referências supracitadas, conta-se com as contribuições de Freire (1982/1987/1999) e Giroux (1986) para se pensar a questão do conceito de emancipação nas relações entre a educação e processos de avaliação. Nesse sentido, a avaliação é tida como ação pedagógica estruturada na base de relações de autoavaliação (intrassubjetividade e reciprocidade), como apontou Santos (2000b/2004) e que pode ser exercitada para promover um novo desequilíbrio no pilar da regulação mercadológica a favor do pilar alternativo da avaliação.

Castro (2007), Bilimória e Almeida (2008) apresentam o conceito de autorregulação ou aprendizagem autorregulada na perspectiva sociocognitiva.

Dewey (1974a) discorre sobre conceitos de comunicação, experiência e reflexão, complementadas por Schön (2000) dos quais se extraíram discussões relevantes sobre a formação profissional na interação teoria e prática, no ensino refletivo, baseado no processo de reflexão-na-ação e de aprender por meio do fazer e para despertar profissionais criativos – revelando *design* renovador para o processo ensino aprendizagem.

Fernandes *et al.*(1994); Sá-Chaves (1998/2000);); Gardner (2000); Hernández (2000); Shores e Grace (2001); Melo (2003); Rangel (2003); Villas Boas (2001/2004); Seldin (2004); Albertino e Souza(2004); Solar e Silva e Fuentealba (2005); Araújo e Alvarenga (2006a/2006b); Valente e Rezende (2006); Alves (2007); Nunes (2007) Torres(2008); Miranda & Villas Boas (2008); Vieira e Sousa (2009) dentre outros, apontam o uso dos portfólios como possibilidade pedagógica capaz de colaborar na superação da relação linear processo-produto da avaliação e na relação professor/estudante e desvelar uma compreensão mais globalizante na relação ensino/aprendizagem.

Nesses estudos, encontram-se reflexões sobre a avaliação escolar e o seu papel como instrumento de poder/saber, fabricação de excelências, a partir das quais se faz o julgamento dos êxitos e/ou fracassos dos alunos, da fiscalização, da seleção/classificação, exclusão social (o exame e a nota, a função da avaliação) estando a serviço da reprodução da estrutura social ou mostrando suas possibilidades em função dos processos de aprendizagens significativas, investigativas e/ou libertação/emancipação social, redimensionamento de caminhos para uma avaliação de caráter formativo. Enfim, discutem-se concepções da avaliação, história da avaliação e formação de um professor reflexivo.

1.1.2 A relação pedagógica, a relação com o conhecimento *versus* avaliação e o uso de portfólios na educação

Como pesquisadores que estudaram a avaliação com foco no ensino superior, destacam-se outras referências teóricas: Castanho⁵, *apud*, Villas Boas (2004), analisando dados de uma pesquisa realizada com alunos de pós-graduação, tem como centralidade a inovação na avaliação em educação superior. Relata a autora que Guilford (psicólogo da Universidade da Califórnia) e Lowenfeld (psicólogo da Universidade da Pensilvânia) trabalhando totalmente isolados e em campos diferentes, o primeiro com a *ciência*, o segundo com a *arte*, chegaram a resultados coincidentes sobre os processos de criatividade. Ambos buscavam critérios mensuráveis que distinguíssem as pessoas criativas.

Os dois estudos constataram que tanto as forças criativas do âmbito artístico com as do científico submetem-se aos mesmos princípios [...]. Os oito critérios de criatividade por eles destacados são: 1. sensibilidade aos problemas (o que permite notar as sutilezas, o pouco comum das necessidades e dos defeitos nas coisas e nas pessoas); 2. estado de receptividade (manifestando que o pensamento está aberto e fluente); 3. mobilidade (capacidade de adaptar-se rapidamente a novas situações). 4. originalidade (propriedade considerada suspeita pela ordem social é uma das mais importantes do pensamento divergente); 5. atitudes para transformar e redeterminar (atitude de transformar, estabelecer novas determinações dos materiais diante de novos empregos); 6. análise (ou faculdade de abstração por meio da qual se passa da percepção sincrética das coisas à determinação dos detalhes; permite reconhecer as menores diferenças para descobrir a originalidade e a individualidade); 7. síntese (consiste em reunir vários objetos ou parte de objetos para dar um novo significado); 8. organização coerente (é por meio dessa atitude que o homem

⁵ CASTANHO, M.E.L. M. (Org.) *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000.

harmoniza seus pensamentos, sua sensibilidade, sua capacidade de percepção com a sua personalidade) (CASTANHO⁶, *apud*, VILLAS BOAS, 2004, p. 51).

Segundo Villas Boas (2004), o estudo de Castanho chama a atenção para o pensamento divergente e convergente: o pensamento divergente é a tradução da criatividade sem que, com isso, seja necessário sacrificar o pensamento convergente.

O estudo realizado por Berbel *et al.* (2001) traz uma abordagem importante para a proposta da pesquisa em questão, uma vez que as autoras focam a avaliação da aprendizagem no ensino superior realizada com alunos do curso de licenciatura por meio do retrato de cinco dimensões: pedagógica, instrumental, emocional, ética e corporal-ritual.

Tardif (2002) mostra que o saber dos professores é fundamentalmente social, sendo, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o detêm e o incorporam à sua prática social para a ela adaptá-lo e transformá-lo. Discute a formação dos professores e as relações entre os conhecimentos universitários e saberes advindos das experiências dos professores, bem como as relações entre carreira profissional e aprendizagem do trabalho docente. Segundo o autor, o saber do professor é social porque: 1. é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – e, por ser mais específico, só ganha sentido em relação às situações coletivas de trabalho; 2. porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, sindicato, associações etc.; 3. porque seus objetos são sociais, isto é, constituem práticas sociais; 4. o professor trabalha com sujeitos em função de um projeto: transformar os alunos; 5. inscreve-se no próprio cerne do saber a relação com o outro... o professor nunca define sozinho seu saber profissional.

Villas Boas (2004/2005), Miranda e Villas Boas (2008) apontam o portfólio no ensino universitário como uma prática avaliativa que pode ser capaz de superar a função tradicional da avaliação e proporcionar uma relação pedagógica interativa e reflexiva, colaborando para desenvolvimento da metacognição dos estudantes.

Chaves (2004), discutindo a avaliação da prática pedagógica no contexto universitário, sugere a avaliação da aprendizagem e formação docente no ensino superior como temas

⁶ CASTANHO, M.E.L. M. (Org.) *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000.

relevantes para a realização de pesquisas acadêmicas devido à complexidade da problemática em questão.

Veiga (2004) afirma que é necessário tornar independentes as dimensões do ensinar e do aprender dando ênfase ao processo didático sob a perspectiva relacional em quatro dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

Zabalza (2004a) dispõe sobre os fatores básicos que influenciam a aprendizagem dos estudantes universitários a seguir sumarizados: 1. o professor pode ajudar a fortalecer a formação do estudante a partir do conjunto de capacidades e habilidade que os alunos têm como equipamento pessoal; 2. a prática do aluno é condição básica para que haja aprendizagem; para ele, há três aspectos que orientam a prática: a) instrumento; b) apoio e c) repouso; 3. a aprendizagem está condicionada pela negociação de expectativas presentes entre professores e alunos; 4. os processos de atribuição de tarefas exercem influência na aprendizagem. Esses fatores se assentam em três vetores: habilidade, esforço e êxito. E o autor comenta: “[...] quanto mais o processo de aprendizagem ficar sob controle do aluno, melhor será sua motivação e seu envolvimento nas tarefas que lhe são propostas” (ZABALZA, 2004a, p. 214); 5. a atenção é condição fundamental para a aprendizagem; 6. o *feedback* tem importante papel como reforço, tanto cognitivo como emocional, nos processos de aprendizagem, pois oferece informações sobre a atividade a ser desenvolvida e produz a vivência de sentimentos de êxito, fracasso ou apoio.

Cunha (2004) apresenta a docência como ação complexa e destaca o papel da didática na formação de professores apontando a necessidade de compreendê-la na interface dos conhecimentos e experiências que constituem o saber docente. Nessa perspectiva, defende que a didática e seus saberes podem ajudar a “fortalecer a capacidade de reflexão do professor, enquanto um profissional capaz de trabalhar com os argumentos de racionalidade próprios de quem tem consciência de seus projetos e ações” (CUNHA, 2004, p. 37). Para a autora, esses saberes podem ser agrupados da seguinte forma: 1. relacionados com o contexto da prática pedagógica; 2. relacionados com a ambiência da aprendizagem (destacando o incentivo à curiosidade); 3. relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos; 4. relacionados com o planejamento das atividades de ensino; 4. relacionados com a condução de aula nas suas múltiplas possibilidades; 5. relacionados com a avaliação da aprendizagem.

Anastasiou (2004) tece considerações sobre a didática e a ação docente: seus aspectos metodológicos na formação dos profissionais da educação.

Fioretini (2004) apresenta reflexões epistemológicas e pedagógicas sobre o lugar e o papel das atividades reflexivas e investigativas na formação do professor: narra a presença relevante da prática investigativa da sua formação escolar e no trabalho docente; tece considerações sobre sua experiência na formação de professores em didática e prática de ensino.

Sousa (2004) comenta a avaliação educacional no ensino superior na sala de aula apresentando-a a partir da lógica aristotélica e galileana. Em sua conclusão, aponta que os processos de educação nesse nível de ensino poderiam ser analisados de forma a permitir o aperfeiçoamento da qualidade da formação, pautado numa perspectiva psicossocial da avaliação educacional. No que se refere à avaliação no ensino superior e sua ligação a um contexto de reformas educacionais, é possível constatar o recente interesse por parte dos estudiosos, o que se expressa na produção e na carência de pesquisas sobre o assunto.

Afonso (2000), em seus estudos, faz uma análise sociológica da avaliação com o principal objetivo de possibilitar o enquadramento teórico-conceitual em torno da avaliação educacional. A partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, dá visibilidade às dimensões pedagógicas, sociais, ideológicas e gestionárias que fizeram da avaliação um dos eixos estruturantes das políticas educativas contemporâneas. Apresenta uma proposta de análise buscando traços comuns à evolução da avaliação educacional em dois países centrais (EUA e Inglaterra) e dois países semiperiféricos (Espanha e Portugal).

Tal como salientam R. Dale e J. Ozga (1993), as reformas educativas dos anos oitenta marcam o retorno às políticas de diferenciação e de estratificação, temporariamente atenuadas pelas políticas de igualdade de oportunidades que prevaleceram nos anos sessenta. Estas tendências, todavia, parecem ser menos visíveis no caso de países semiperiféricos como Espanha e Portugal". (AFONSO, 2000, p. 22)

No tocante à avaliação, é importante destacar que a reforma de 1970 estabelecia que a avaliação na escolaridade obrigatória devia ser contínua, personalizada e integrada no processo educativo, e previa a *passagem de ano* como norma. Essa concepção iria influenciar as propostas de mudanças na avaliação no ensino superior. Para Afonso (2000), a avaliação mantém algumas linhas de orientação da reforma de 1970, destacando-se alguns requisitos fundamentais tais como: ser consequente com os objetivos e finalidades dos distintos níveis e ciclos e do sistema educativo globalmente considerado; estender-se ao sistema e aos alunos;

realizar-se de forma contínua e não de modo circunstancial; acolher a pluralidade de valores dos distintos agentes da comunidade educativa; cumprir funções de regulação passiva ou de seleção dos alunos; 6. proporcionar uma informação continuada, objetiva e suficiente.

1.1.3 Conceituando e contextualizando o uso de portfólios num cenário de reformas educacionais

As mudanças acima 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 Idália Sá-Chaves, em Portugal, que, dizendo sobre a questão em foco, completa:

[...] refletir sobre as vantagens e sobre as 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)

Essa questão vem sendo discutida intensamente nos últimos anos e, em algumas universidades, o portfólio está sendo usado como instrumento de acompanhamento e melhoria do ensino. No ensino superior europeu, americano e inglês, o portfólio recebeu diferentes nomenclaturas: *dossier* vem do francês e significa uma pasta onde se arquivam trabalhos produzidos pelo estudante (ALVES, 2008).

Processofólio é uma definição muito usada pelos americanos (WOLF *et al.*⁷, *apud* GARDNER, 2000) para representar uma *seleção* do tipo *dossiê*. Esta seleção incorpora aquilo que formalmente se pode destacar para avaliação.

O uso do processofólio surgiu da implementação e desenvolvimento do *Harvard Projeto Zero* fundado pelo filósofo Nelson Goodman e desenvolvido por pesquisadores⁸ da *Harvard Graduate School of Education* a partir de 1967. O Projeto Zero foi implantado no intuito de construir uma investigação no sentido de ajudar os estudantes a desenvolverem uma capacidade reflexiva, reforçando a compreensão profunda dentro e entre as disciplinas, promovendo o pensamento criativo, crítico e independente, tendo como centralidade a investigação sobre desenvolvimento cognitivo e os processos de aprendizagem na área das artes e outras disciplinas. Duas situações de ensino-aprendizagem podem ser destacadas: 1. os estudantes são colocados no centro do processo educativo; 2. o respeito às diferentes formas pelas quais um indivíduo aprende em diferentes fases da vida e as diferenças entre os indivíduos na forma como eles percebem o mundo e expressam as suas ideias. O projeto foi ganhando a adesão de colaboradores em diferentes escolas, universidades, museus e outros espaços educativos nos Estados Unidos e em outros países. Outros projetos surgiram, a partir do *Projeto Zero*, seguindo essa mesma lógica – estudar detalhes sobre a cognição humana e descobrir formas de avaliar e entender a pluralidade do intelecto, destacando-se, dentre eles, o projeto *Arts Propel*, *Projeto Espectro* e a *Escola-Chave*.

Segundo Gardner (2000), o principal objetivo desses projetos era desenvolver instrumentos de avaliação adequados e aplicá-los de forma coerente aos estudantes, buscando elaborar sistemas de avaliação de acordo com a necessidade do grupo. Nesse sentido, os instrumentos de avaliação, com critérios sólidos, estavam vinculados aos módulos curriculares. A observação dos estudantes ocorre por meio de três dos tipos de competência: a produção, a percepção e a reflexão. Estas foram as palavras-chave, que formam o nome *Propel*. Para apresentar suas melhores produções, os estudantes preparavam amostras dos trabalhos a serem expressos em seus *processofólios*

... o aluno deliberadamente tenta documentar – para ele mesmo e para os outros – o pedregoso caminho de seu envolvimento num projeto: os planos iniciais, os rascunhos provisórios, os falsos pontos de partida, os pontos críticos, os objetos do domínio que são relevantes e os que ele gosta ou desgosta, várias formas de avaliação provisórias e finais e os planos para projetos novos e subsequentes. (WOLF *apud* GARDNER, 2000, p.191)

⁷ WOLF, D.; BIXBY, J.; GLENN, J & GARDNER, H. To use their minds well: investigating new forms of student assessment. In: G. Grant (Ed.), *Review of research in education* (v.17, p. 33-74. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 1991.

⁸ Veronica Boix Mansilla; Howard Gardner; Tina Grotzer; Lois Hetland; Carrie James; David Perkins; Ron Ritchhart; Steve Seidel; Shari Tishman; Daniel Wilson's; Ellen Vencedor dentre outros (<http://www.pz.harvard.edu> e GARDNER, 2000).

Como descrito por Wolf (1991), os *processofólios* constituem-se em registros pedagógicos compostos por arquivos diversos: observações, rascunhos de entrevistas, produções, rabiscos, ensaios, enfim, todos os exercícios realizados durante o período de aprendizagem, conforme orientação docente. Paulatinamente, estabeleciam-se espaços para dar visibilidade para produções e reflexão sobre os mesmos.

Porta-fólio é uma definição muito usada por pesquisadores portugueses (SOUSA, 1998 e SÁ-CHAVES, 1998) e canadenses (ALVES, 2008). Seldin (2004) descreve que o portfólio se baseia no detalhamento documentado dos conhecimentos adquiridos pelos envolvidos. Tais conhecimentos são inventariados, focando o objetivo e as habilidades desenvolvidas no curso. Observa-se que a definição deste instrumento (processofólio, porta-fólio, portfólio, dossiê, diário de bordo etc.) pode variar de acordo as finalidades, com o tempo e espaços geográficos, sendo o termo portfólio mais usualmente utilizado entre professores e pesquisadores (ALVES, 2008). Tradicionalmente ligado ao mundo das artes visuais e da moda, o conceito de portfólio quebrou fronteiras e adquiriu uma reconfiguração específica no campo educativo. O Portfólio de Aprendizagem é uma ferramenta pedagógica que permite a utilização de uma metodologia diferenciada e diversificada de monitoramento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, não desviando a atenção da carga de efeitos inerente à situação de aprendizagem.

O instrumento de avaliação em questão permite acompanhar o desenvolvimento do estudante por meio de diferentes formas de analisar, avaliar, executar e apresentar produções desencadeadas de ações de ensino/aprendizagem desenvolvidas num determinado tempo/espaço. Como acontece o processo? O estudante guarda seus trabalhos. Trabalhos estes que vão mostrar pistas, evidências, vestígios dos conceitos, fatos, procedimentos, atitudes desenvolvidas durante um tempo mediado por um(a) docente. Nesse sentido, Hernández (2000, p. 166) define portfólio como

[...] um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas, fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências de conhecimentos que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo⁹. [...] Um

⁹ Um artista, arquiteto, publicitário, designer ou modelo de moda pode apresentar um portfólio de seu trabalho realizado até aquele momento, visando conquistar novos trabalhos. O portfólio, nesse caso, consiste de um conjunto de fotografias, recortes de jornais e revistas, peças produzidas ou outros registros de sua trajetória.

portfólio não significa apenas selecionar, ordenar evidências de aprendizagem e organizá-las num formato para serem apresentadas.[...] O que caracteriza definitivamente o portfólio como modalidade de avaliação não é tanto o seu formato físico (pasta, caixa, CD-ROM etc.), mas sim a concepção de ensino e aprendizagem que veicula.

Sendo o portfólio um conjunto de ações de sucesso voltado para o melhor resultado do ensino e da aprendizagem, como apontou Hernandez, seus resultados agregam valores ao processo por meio da experiência desenvolvida dentro de um determinado período de tempo, por uma análise contínua durante a evolução de um projeto, identificando possíveis problemas que possam ocorrer no decorrer do desenvolvimento.

Sá-Chaves(1998), indo ao encontro da ideia de Hernández, define portfólio como um instrumento de construção de conhecimentos no processo ensino-aprendizagem. Pode ser considerado uma forma diagnóstica e contínua de acompanhamento e avaliação de um trabalho desenvolvido, em que se pode verificar e problematizar hipóteses em variadas situações.

Nesse sentido, portfólios de aprendizagem são coleções de informações importantes vindas de diversas fontes: livros, revistas, jornais, internet, depoimentos de alunos, pais, professores, funcionários e demais pessoas envolvidas no trabalho, entre outros, fundamentados em registros (anotações) da experiência escolar cotidiana, ou seja, dos momentos de aprendizagem.

O uso de portfólios de aprendizagem dá relevância e visibilidade ao processo formativo de aquisição e de desenvolvimento de competências. O seu caráter compreensivo, de registro longitudinal, permite verificar dificuldades e agir no processo, no tempo da aprendizagem, ajudando ao estudante. Possibilita a compreensão tanto da complexidade, como das dinâmicas inerentes ao crescimento do saber pessoal. Valoriza e fomenta a reflexão sobre aprendizagem, o que conduz ao desenvolvimento da metacognição e ao aprofundamento do autoconhecimento (Klenowisk¹⁰, *apud*, VILLAS BOAS, 2004).

A utilização de portfólios de trabalhos produzidos por estudantes ao longo de um período de aprendizagem pode permitir que os mesmos exercitem uma proposta avaliativa mais autêntica, participativa e reflexiva (FERNANDES *et al.*, 1994). O uso de portfólio tem

¹⁰ KLENOWSKI V. *Portfólios: Promoting teaching. Assessment in education: Principles*. Londres: rutledge Falmer, 2003.

demonstrado um bom exemplo dos efeitos reais, possíveis de concretizar a avaliação de maneira processual e sendo, de fato, formativa.

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.

Na proposta de Seldin (2004) e de 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 eletrônicos¹¹. 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.

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 registra, 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.

Nesse sentido, o portfólio pode ser entendido como um instrumento que compreende a compilação de todos os trabalhos realizados pelos estudantes durante um curso ou disciplina e inclui registro de visitas, resumos de textos, projetos e relatórios de pesquisa, anotações de experiências, ensaios autorreflexivos, quaisquer tarefas que permitam aos alunos a discussão de como a experiência no curso ou disciplina que mudou sua vida, seus hábitos. Em termos práticos, a montagem de um portfólio pode ser decomposta em passos ou etapas uma após as outras ou combinadas entre si e estabelecer uma política para portfólio; coletar amostra do trabalho; fotografar; entrevistar; consultar os seus planos, realizar registros sistemáticos; preparar relatórios; realizar registros; conduzir reuniões para análise; usar portfólios em situações de transição (SHORES E GRACE, 2001).

¹¹ Segundo SOUZA *et al.* (s/d, p.2) “[...] portfólio eletrônico é um desafio que se começa a enfrentar, nesta oportunidade, principalmente porque a partir de uma utilização mais simples pesquisa-se a ocorrência de novas categorias que serão incluídas nos próximos, para dar melhor visibilidade às reflexões de docentes e discentes, no processo de ensino e de aprendizagem. As categorias indicadas a princípio exercem, assim, um papel experimental”.

Segundo Shores e Grace (2001), embora as etapas não sejam obrigatórias como um todo, cada uma, quando utilizada, necessita de operações inseridas na dinâmica e na duração da ação permitindo *feedback*, para que ambos, professor e aluno, se situem em relação ao objetivo e propicia um encaminhamento de ajuste do processo pedagógico.

Ampliando a ideia das autoras supracitadas, Villas Boas (2004) situa o portfólio como um dos procedimentos de avaliação condizentes com a avaliação formativa. Para tanto, deve ser entendido como um processo em desenvolvimento, em que os estudantes são participantes ativos revelando o que sabem e o que não sabem, sendo a reflexão uma parte significativa do processo. Nesse sentido, argumenta que o portfólio é mais do que uma coleção de trabalhos dos alunos, não podendo ser considerada como uma pasta onde se arquivam textos.

A seleção de trabalhos a serem incluídos é feita por meio de autoavaliação crítica e cuidadosa, que envolve o julgamento da qualidade da produção e das estratégias de aprendizagens utilizadas. A compreensão individual do que constituiu qualidades em um determinado contexto e dos processos de aprendizagem envolvidos é desenvolvida pelos alunos desde o início de suas experiências escolares. Essa compreensão pode ser facilitada pela interação com colegas e professores e pela reflexão em vários momentos: a) de trabalho individual e em equipe; b) durante a apresentação dos portfólios pelos colegas; c) por meio do confronto da produção com objetivos e descritores de avaliação. O próprio exercício da reflexão indica ao aluno as formas de entendimento dessa pesquisa (VILLAS BOAS, 2004, p. 39).

Klenowski,¹² citado por Villas Boas (2004, p. 44), indo ao encontro da ideia em discussão, aponta que “[...] achados de pesquisa concluem que o uso de portfólios promove o desenvolvimento das habilidades importantes como a reflexão, a autoavaliação e análise crítica”.

Para Villas Boas (2004), a prática de avaliar por meio de portfólios permite entender o trabalho do aluno de forma contextualizada¹³ e destaca vários aspectos relevantes: 1) dá oportunidade para que estudantes com diferentes características (tímido, esforçado, desinibido 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

¹² KLENOWSKI V. *Developing portfolios for learning and assessment: processes and principles: principles*. Londres: Routledge Falmer, 2003.

¹³ BARTON, J E COLLINS. *Portfolio assessment: a handbook for educator*. Nova York: Dale Seymour, 1997.

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.* 2001¹⁴, *apud* VILLAS BOAS, 2004).

Outros subsídios teóricos sobre o assunto são encontrados em Mitchell (2003)¹⁵, Hacker(1998)¹⁶, Arter e Spantel (1987)¹⁷, todos citados por Vilas Boas(2004), trazem à tona formas significativas de registros em portfólios, chamando a atenção sobre a necessidade de diversificar e atualizar os processos educativos dando a eles um *palco* merecido, pois são portadores de sentidos e significados sobre os conhecimentos que docentes/discente constroem na sala de aula.

Diante do exposto, destaca-se que o uso do portfólio pode desenvolver a criatividade, desencadeando diferentes reflexões na perspectiva da maximização da aprendizagem.

Segundo Castanho (2004), a criatividade pode ser ensinada e desenvolvida. Nesse sentido, o portfólio pode ser um procedimento de avaliação capaz de oferecer condições adequadas de propiciar esse desenvolvimento. A construção do portfólio em si deixa de ser fundamental, para dar ênfase ao aprendizado construído pelo estudante a respeito da disciplina, do seu processo de aprender e de si mesmo.

A prática reflexiva conduz o estudante a constantes indagações (SCHÖN, 2000) e inscreve o ensino e a aprendizagem na perspectiva da transformação. Esse instrumento de avaliação aponta para uma ruptura do modelo técnico e quantitativo de avaliação para uma perspectiva reflexiva (autoavaliação, meta-avaliação)¹⁸. Ou seja, ela é redefinida por meio da participação interativa dos estudantes no processo, que é multidimensional, solidário e coletivo. O conhecimento transita em várias direções, e os colegas passam a ter um lugar significativo, visto que também oferece *feedbacks* e trocas de opiniões. Cada processofólio, ou porta-fólio, é único, uma vez que é de exclusiva responsabilidade do aluno, mesmo que, em momentos demarcados, professor e aluno, os colegas entre si, conversem sobre as produções ocorridas, confirmando a ideia de que a avaliação demanda a interação, a troca e a

¹⁴ HARGREAVES, A; EARL, I E YAN, J. *Educação para a mudança: recriando a escola para adolescentes*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

¹⁵ EASLEY, S. E MITCHELL, K. *Portfolio matter: What, where, when, why and how to use them*. Ontário: Pembroke, 2003.

¹⁶ HACKER, D.J. Definitions and empirical foundations. In: HACKER, DJ.; DUNSLOSKEY, J e GRAESSER A.C.(Orgs). *Metacognition and educational theory and practice*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998.

¹⁷ ARTER, M.W. *Educación y poder*. Barcelona: Piados, 1987.

negociação entre os sujeitos envolvidos com um determinado objeto (HADJI, 2001; SOUSA, 1998).

1.1.4 O uso dos portfólios nas universidades do Brasil

No Brasil, poucas são as universidades que têm feito o uso de portfólios em sua prática avaliativa, apresentando um aumento do seu uso e sendo objeto de pesquisa na primeira década do século XXI. Segundo Alves (2008), não há tradição da utilização desse tipo de instrumento para avaliação na educação superior. Apenas alguns professores de cursos de formação docente utilizam-no para registro de ações e reflexões especialmente sobre o estágio supervisionado.

Vem desvelando-se na educação superior a possibilidade de levar adiante um processo como esse, que reflete a trajetória da aprendizagem de cada um, contrastando com as finalidades a que se propôs a sua construção.

Rangel (2003) apresenta em seu trabalho uma reflexão sobre o sentido da avaliação, a partir de uma experiência sobre o uso de portfólio no ensino superior como uma alternativa de avaliação do processo de aprendizagem. Como resultados, a autora faz os seguintes apontamentos: 1. a interface com as múltiplas linguagens, além da científica, própria da disciplina; 2. a adequação da prática de leitura, escrita e pesquisa envolvendo estratégias de revisão e reflexão sobre as atividades; 3. o constante e permanente diálogo entre o professor e aluno, aluno/aluno; 4. o predomínio da avaliação formativa. Para a autora, entre as dificuldades que precisam ser superadas, destacam-se a mudança na concepção classificatória de avaliação reveladas nas práticas pedagógicas acadêmicas e os limites dos estudantes para se incorporarem às *novas* concepções e práticas avaliativas.

Albertino e Sousa (2004) desenvolveram um estudo qualitativo envolvendo 21 alunos da disciplina *Administração da Assistência para Enfermagem*, analisando as práticas avaliativas utilizadas para a formação do profissional. As análises possibilitaram as seguintes constatações: 1. que o uso do portfólio como procedimento avaliativo gerou um maior comprometimento com a reflexão sobre a prática e o aperfeiçoamento do processo de trabalho

¹⁸ Veja mais sobre o assunto em MIRANDA e VILLAS BOAS (2008).

e com a superação das indagações emersas do cotidiano; 2. que a avaliação como processo é fator importante na relação entre o ensino e a aprendizagem; 3. que a relação horizontal entre professor e aluno contribuiu para a formação de um profissional instrumentalizado criticamente para a tomada de decisões.

Villas Boas (2004/2005) apresenta os resultados de uma pesquisa realizada na disciplina *Avaliação da Aprendizagem*, do Curso de Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização (PIE), oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FAE/UNB)¹⁹, de 2001 a julho de 2006. Ao observar e analisar as percepções dos mediadores sobre as reações entre professores-alunos quanto ao uso do portfólio e as percepções dos professores-alunos sobre a construção do seu portfólio, concluiu-se que: 1. o portfólio era um procedimento de avaliação anteriormente desconhecido por todo o grupo, passando a ser aceito pelos sujeitos da pesquisa e à medida que o processo ia sendo desenvolvido; 2. o portfólio passou a ser o eixo organizador do trabalho pedagógico do curso; 3. numa relação pedagógica compromissada, o portfólio pode ser um procedimento importante para a aprendizagem, em que professor-aluno se apoie em princípios importantes para uma boa avaliação: reflexão, criatividade, parceria, autoavaliação e autonomia.

Miranda e Villas Boas (2008), num processo de releitura de portfólios com vistas à construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia da pesquisa acima citada, analisaram os procedimentos utilizados por seis professores-alunos egressos e os procedimentos adotados por uma professora-mediadora para a orientação desse processo, assim como as dificuldades e contribuições oferecidas por essa releitura para a construção do TCC. Concluiu-se que o processo de releitura abriu espaço para o desenvolvimento metacognitivo: reconsideraram-se as práticas avaliativas; criaram-se espaços de diferenciação pedagógica; a reflexão foi enfatizada.

Os dois trabalhos supracitados discutem a implementação do trabalho com portfólios no ensino superior, experimentando-o como um procedimento inovador, dinamizador e desafiador da prática avaliativa. Essa iniciativa pode ser considerada pioneira, inusitada e desbravadora, uma vez que constitui um caminho ainda pouco trilhado em universidades nos cursos de licenciatura ou em outros cursos que são oferecidos em suas diferentes unidades de

¹⁹ O curso foi oferecido pela Faculdade de Educação da UNB em convênio com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

ensino. Segundo Villas Boas (2004/2008), o desafio tem sido o de estabelecer o protagonismo do estudante e, às vezes, do próprio docente no processo de ensinar e aprender.

Paiva, Sá e Novaes (2006) apresentam, em um ensaio, um relato da experiência desenvolvida em duas instituições escolares: uma de ensino superior (licenciatura) e, outra, de educação básica (ensino médio). Em ambas é sobre o ensino de matemática que se faz a reflexão, a partir de dois eixos teóricos (*formação de professores e processo de avaliação*) e de dois autores (Freire (1996)²⁰ e Esteban (2001)²¹). A experiência é desenvolvida durante o processo de avaliação, quando se utiliza a elaboração de portfólio *descritivo e analítico*, com o objetivo de contribuir para que o aluno reflita sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula. Considera-se que a atividade possibilita a discussão de práticas avaliativas na educação básica e no ensino superior. Nesse nível de ensino, como o compromisso é com a formação de professores de matemática, pretende-se que o licenciando, futuro professor, exercite a investigação e a reflexão sobre a sua prática. Como resultados da experiência, os autores identificaram, por meio da construção do portfólio, que o aluno, tanto da educação básica, quanto do ensino superior, reflete sobre o ensino e a aprendizagem; torna-se investigador sobre o conhecimento matemático.

Valente e Rezende (2006) relatam a experiência de utilização do portfólio como ferramenta de avaliação no contexto do projeto de pesquisa *Leitura-Paixão: o impacto de uma situação diferenciada*, desenvolvida no período de fevereiro de 2003 a fevereiro de 2005, na Universidade Estadual de Londrina, em que 11 estudantes participaram do estudo e foram orientados para bimestralmente entregarem seus portfólios para análise. Na conclusão da pesquisa, as autoras argumentam que, embora os participantes tenham aceitado a construção do portfólio como uma das formas de avaliação da sua participação no projeto, cinco deles acabaram por não entregá-lo, o que, na análise da equipe coordenadora, representou uma das dificuldades da avaliação por meio de portfólios, diante da ciência do envolvimento requerido. Por outro lado, a manifestação dos alunos envolvidos evidenciou a motivação e o prazer despertados ao serem executadas as tarefas.

Araújo e Alvarenga (2006b) realizaram uma pesquisa cujo objetivo foi conhecer e compreender as práticas avaliativas emergentes no cotidiano escolar. A intenção foi elaborar

²⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

²¹ ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

um diagnóstico descritivo de uma prática emergente de avaliação que utilizava o portfólio como ferramenta de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem em um curso superior de formação de professores de uma instituição pública do Paraná, nos anos de 1999 a 2003. Este estudo teve como objetivos: 1. caracterizar o portfólio como prática emergente para o processo de avaliação formativa e as possibilidades de sua utilização no Ensino Superior. 2. analisar as técnicas e os instrumentos utilizados para avaliação durante o processo de ensino e de aprendizagem, tendo o portfólio como ferramenta de acompanhamento. 3. analisar a percepção dos alunos sobre seu desempenho, a partir da análise das reflexões que compõem os portfólios. Destaca-se como uma das conclusões desta pesquisa que o uso do portfólio apontou possibilidades de novas formas de promoção da aprendizagem e de melhoria das relações estabelecidas na sala de aula, uma vez que permitiu detectar os pontos fortes e extrair informações daquilo que ainda precisa ser substanciado e sobre o que enfatizar.

Nunes (2007) apresenta a experiência proposta em uma disciplina de mestrado em educação, vinculada à linha de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação, de caráter presencial, por um professor-pesquisador, preocupado com uma prática pedagógica que viabilizasse a articulação dos processos de ensinar, aprender e avaliar, para a construção de um hipertexto. Foi sugerida aos alunos a elaboração de um portfólio digital, que seria entregue ao final do semestre, na perspectiva de implementar uma modalidade alternativa de avaliação que pudesse ser aplicada em disciplinas presenciais e a distância. Concluiu-se que o portfólio digital, possibilitando a produção de um hipertexto (articulação entre os temas analisados pelos participantes) constituía uma alternativa valiosa para o processo de aprender-ensinar-avaliar. Como aspecto desfavorável, apontou-se a ausência, no fórum de discussão, de questões norteadoras para construção do hipertexto, sugeridas pelo professor, com certa antecedência, objetivando a reflexão sobre aspectos relevantes do processo de avaliação.

Torres (2008) apresenta a experiência vivida ao fazer o uso de portfólio em um Curso de Letras, em uma Instituição de Ensino Superior no interior do estado de São Paulo. O estudo aconteceu durante um semestre letivo, produzindo reflexões sobre a implementação desse instrumento avaliativo, relatando suas contribuições e dificuldades: 1. o portfólio, quando bem conduzido, pode contribuir para atenuar essas lacunas de formação por meio da identificação de problemas de aprendizagem; 2. proporciona aos professores o trabalho processual, fazendo com que pratiquem o ensino de maneira significativa; 3. há constrições de

tempo e pressões por instrumentos padronizados, mas que, em sua realidade, cada professor pode encontrar possibilidades dentro de suas limitações e expectativas.

Vieira e Sousa (2009) investigaram a ideia do portfólio, implantada com alunos concluintes de cursos de licenciaturas. Um grupo composto de 211 licenciandos de oito licenciaturas: Letras– Português/Inglês, Letras – Português/Espanhol, História, Matemática, Biologia, Química, Pedagogia e Pedagogia Especial. Nas conclusões do trabalho, identificaram-se três grupos de alunos: grupo A, os que aprovam o portfólio; grupo B, os que não aprovam o portfólio; grupo C, os que aprovam, porém com ressalvas. No primeiro grupo, a maioria dos alunos pesquisados aprovaram o portfólio como instrumento avaliativo e o consideraram uma forma de minimizar avaliações que punem, excluem e selecionam. O segundo grupo, que constitui a minoria, não acreditava nessa forma de avaliar. E o terceiro grupo, com representatividade intermediária entre o primeiro e o segundo grupo, apoiava o portfólio como instrumento avaliativo, mas apresentava restrições e alertas que devem ser levadas em conta. Concluiu-se o trabalho afirmando que a implantação do portfólio na instituição pesquisada apresenta possibilidades de aceitação entre os estudantes e, ao mesmo tempo, cria representações que irão dificultar seu uso posterior pelos próprios alunos.

Os autores destacados esclarecem 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).

1.2 Relevância da pesquisa

Desde a década de 1980 há uma ampliação do número de publicações de livros, dissertações e teses sobre avaliação, abordando a questão por diferentes perspectivas. Entretanto, a literatura sobre o uso de portfólios como instrumentos avaliativos no ensino superior é escassa. As dúvidas são palco do debate e ainda não se tem respostas, e os conhecimentos especializados carecem de novos dados para dar visibilidade à questão que permanece à busca de desejosas respostas.

Os estudos relacionados sobre ensino superior, ação docente e didática, destacam a avaliação como uma abordagem significativa para a tessitura de novas relações sociais entre docentes e discentes. Sabe-se que estudantes e professores universitários estão submetidos às mudanças no campo educacional, a avaliações internas e externas, mas também se conhecem as dificuldades para implementá-las. O ensino superior não está isento dos problemas mais gerais constatados nesse campo e, tanto na teoria, quanto na prática, a avaliação nesse nível de ensino se reveste de rituais e atitudes contraditórias e excludentes.

Chaves (2004), em pesquisa realizada, concluiu que grande parte dos docentes avaliam os alunos da forma como foram avaliados em sua trajetória, prevalecendo, na prática, uma avaliação tradicional, utilizando-se provas escritas para verificar a absorção dos conhecimentos repassados. Destaca, ainda, que médicos, engenheiros, arquitetos, advogados, administradores, odontólogos, veterinários, agrônomos etc., que assumem a profissão de professores universitários, estão nesse contexto. E completa:

[...] em função de uma ausência de formação específica, pouco preparados para, não servindo para orientar ou re-orientar o aluno, para situá-lo frente às exigências da disciplina e do curso e do papel que os conteúdos de cada disciplina tem na sua formação profissional (CHAVES, 2004, p.7).

A referida autora, ao discutir em seus artigos a avaliação e o poder na docência universitária, observa que são campos legitimados e que, por isso, esses saberes acabam por ser silenciados. Suas ideias confirmam os achados de Cunha (2004), quando fala da *naturalização da docência* – o professor ensina a partir de sua experiência enquanto aluno inspirado em seus antigos professores. Como se pode perceber, Chaves (2004) e Cunha (2004) fazem essas importantes constatações em suas pesquisas e apontam questões que merecem aprofundamento na busca por melhor conhecer as tramas que envolvem a avaliação da aprendizagem no ensino superior.

Com o presente trabalho propõe-se demonstrar uma determinada tese. Os estudos precedentes deixaram em aberto questões, e os dados disponíveis não bastam. Este trabalho pretende 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

no 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 convergentes com os ideais humanista da formação.

1.2.1 Contextualizando o objeto de pesquisa²²

Iniciamos o desafio de ser professora substituta de Didática de Licenciatura²³ num momento que acompanhávamos diretamente a implantação da Escola Plural. Estávamos concluindo também nossa pesquisa de mestrado em que observávamos a E.M. Paulo Mendes Campos, da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/PBH) que, ao longo do processo de implantação de Escola Plural²⁴, apresentou-se como referência na implementação de uma prática avaliativa alternativa à tradicional. Uma das experiências por eles destacadas foram as discussões sobre a ficha de avaliação e suas respectivas modificações e sua concretização na prática na Educação de Jovens e Adultos – EJA (REZENDE, 2004).

²² Os itens 1.2.1 a 1.2.3 foram construídos na primeira pessoa do plural, uma vez que trago à tona experiências da minha carreira docente que ajudaram a construir o objeto de pesquisa. Todo o restante do texto foi elaborado na terceira pessoa, na intenção de dar formato mais acadêmico ao mesmo.

²³ No capítulo *A tessitura metodológica da investigação* no item *Sujeito e Contexto*, pode ser encontrado um melhor detalhamento da história da autora desta tese, algumas realizações docentes até a síntese das motivações da escrita da tese.

²⁴ A Escola Plural tem como base histórica os movimentos de renovação pedagógicos iniciados no Brasil no final da década de 1970. A partir desse período, inúmeras experiências pedagógicas foram sendo praticadas em diferentes espaços escolares desse País, e essas acabaram confrontando com ações pedagógicas excludentes. Nesse cenário de transformações e *transgressões*, a Escola Plural foi se constituindo – reordenando tempo/espaço, a relação professor/aluno, currículo, avaliação... Sendo assim, podemos definir a Escola Plural como um conjunto de ações emergentes, colocados em prática por professores, alunos e pais no sentido de renovar o cotidiano escolar, construindo coletivamente uma Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte. Os eixos que norteiam essa proposta são: 1.“Uma intervenção coletiva mais radical”; 2.“Sensibilidade com a totalidade da formação humana”; 3.“A escola como tempo de vivência cultural”;4. “Escola experiência de produção coletiva”; 5. “As virtualidades educativas da materialidade da escola”; 6. “A vivência de cada idade de formação sem interrupção”; 7. “Socialização adequada a cada idade-ciclo de formação”; 8.“Nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional” (BELO HORIZONTE, 1994).

Por várias vezes, pudemos acompanhar o trabalho em construção nessa escola que, em espaços diferentes de formação (Departamentos de Educação, Congressos, CAPE²⁵, CPP²⁶ e em outras escolas) e seus relatos de experiências novas no âmbito da avaliação. Havia um trabalho de formação interna nessa escola, em que os professores repensavam novas possibilidades de registrar sua prática e, em seguida, debatiam o resultado das discussões com os alunos. A colheita desse processo foi a implantação de uma ficha de avaliação onde os alunos eram responsáveis por seu preenchimento, sendo co-participes de seus professores. Destarte, criava-se um sentimento de co-responsabilidade dos alunos com o trabalho pedagógico em todos os sentidos. Os debates sobre avaliação nesse turno e essa experiência de uma ficha compartilhada foi um dos marcos nas ações que a escola desenvolvia no sentido de refletir sua prática. Nos outros turnos, esse debate também acontecia, e mudanças na avaliação e no registro escolar foram acontecendo paulatinamente (REZENDE, 2004). Esse trabalho como pesquisadora iria alterar significativamente nossa relação com os estudantes e, com o conhecimento, introduzindo novas possibilidades à nossa prática docente.

1.2.2 As aulas de Didática da Licenciatura: cenário de construções

Antes mesmo de concluir a pesquisa mencionada, vivenciamos uma experiência profissional acadêmica como professora substituta no Curso de Didática da Licenciatura na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG – nos anos de 2003 (1º e 2º semestres) e 2004 (1º e 2º semestres).

Foi nesse curso que entramos em contato pela primeira vez com o conceito, procedimentos e possibilidades pedagógicas para a construção de portfólios nesse nível de ensino, gestados a partir de *uma nova relação professor-aluno e uma relação diferenciada*

²⁵ O CAPE encontra-se historicamente vinculado às exigências dos trabalhadores da RME. Esse vínculo tem como implicação a necessidade de garantia do direito à formação continuada e em serviço para todos os profissionais da RME. Desde a sua criação em 1991, o CAPE tem passado por mudanças que refletem os contextos sociais e políticos vividos pela cidade, que marcam sua especificidade e que são formatadas nas ações e posturas assumidas pelos formadores/as: conceber a escola enquanto espaço privilegiado de formação – *locus* – centro de onde emergem problemas, conflitos, reflexões e inovações dinamizadores dos processos formativos. Podemos dizer que foi um espaço importante para manter vivo o diálogo com as escolas e potencializar os princípios da Escola Plural. Um dos objetivos que tivemos, ao entrar no CAPE, foi o de ampliar as discussões de avaliação iniciada na Regional Barreiro, debater e ampliar as reflexões sobre formação do professor. O CAPE, a partir de 2000, deixa de ser organizado por temas (cultura, avaliação, relação com o conhecimento, inclusão) para ser organizado em níveis e modalidades.

²⁶ Coordenação de Política Pedagógica que, quando criado, atuava em parceria com o CAPE.

com o conhecimento. O ritual docente de elaborar as aulas para doze turmas, ao longo de dois anos, colaborou para que dinâmicos processos e produtos organizados na prática pedagógica fossem se constituindo como objeto desta pesquisa.

Para ajudar aos estudantes compreenderem o procedimento avaliativo instaurado e se empenharem na construção dos seus portfólios, foi necessário estudar junto com eles as concepções de avaliação, buscando conhecer bem os caminhos necessários (desafios e possibilidades) para composição desse instrumento. Fizemos um levantamento detalhado dos referenciais teóricos sobre avaliação, estudados durante o mestrado e, ainda, os outros com que se entrou em contato num curso sobre metodologia qualitativa, ministrado pela professora americana Jane Candy, em 2001²⁷. Ao mesmo tempo em que ensinávamos o procedimento, também pesquisávamos e aprendíamos sobre essa possibilidade avaliativa. O planejamento foi organizado 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. Elaboramos um documento inicial, uma ementa provisória, que foi colocada à disposição dos alunos e distribuída individualmente no segundo dia de aula. Na sequência, retornávamos os registros da aula inaugural para relacioná-los ao programa provisório do curso sistematizado²⁸.

O resultado das aulas foi revelado por meio dos portfólios elaborados pelos estudantes. Esses se constituíram como um instrumento para a compilação de todos os trabalhos realizados pelos estudantes durante um curso ou disciplina e incluía o registro de visitas, resumos de textos, projetos e relatórios de pesquisa, anotações de experiências, ensaios autorreflexivos, quaisquer tarefas que permitissem aos alunos a discussão de como a experiência na disciplina havia colaborado para que novos saberes fossem descortinados.

Na aula, os atores instauram um processo co-participativo de aprender, ensinar e avaliar. Os estudantes foram incentivados a se responsabilizarem mais por seu próprio desenvolvimento, envolvendo-se na identificação das suas dificuldades e revelando potencialidades na superação dos seus próprios limites.

²⁷ Tendo como base a proposta da professora Jane Candy, elaborou-se a proposta de portfólio contida nesta pesquisa.

²⁸ Veja o desenvolvimento detalhado desta proposta no capítulo III – A guardiã de memórias docente.

1.2.3 Por que pesquisar a própria prática? Das aulas de didática ao projeto de pesquisa

Como já descrito, iniciamos nossa experiência, como professora de didática, repleta das ideias pedagógicas que havíamos incorporado com a participação na implementação da Escola Plural e com a pesquisa de mestrado. Não tínhamos a pretensão de transformar a prática pedagógica das aulas de didática em objeto de pesquisa acadêmica. Entretanto, os resultados advindos das seis primeiras turmas lecionadas instigaram-nos a dar início a uma observação das aulas de maneira mais elaborada, registrando, fotografando e arquivando documentos advindos da prática.

Nesse sentido, fomos monitorando cada passo da experiência, convidando os estudantes para o processo pedagógico e conscientizando-os de que a prática vivida poderia se transformar numa ação pesquisada *a posteriori*. Destarte, solicitamos, no final de cada semestre, a autorização por escrito para utilização dos seus trabalhos, depoimentos, fotografias, gravações em vídeo dentre outras, para publicação em trabalhos acadêmicos. Todos os estudantes concordaram e deixaram suas autorizações para realização deste trabalho que, naquele momento, ainda era apenas intenção, mas que posteriormente transformou-se em projeto de pesquisa até concretização das ideias nesta tese.

Três critérios foram importantes para definir a experiência didática como objeto de investigação:

- 1.a relação pedagógica estabelecida entre docentes e discentes;
- 2.o envolvimento dos alunos com o curso;
- 3.a adesão à proposta avaliativa – a construção dos portfólios de aprendizagens.

1.3 Reflexões docentes sobre a experiência pesquisada

A experiência foi gerando algumas reflexões:

1. qual seria o grande nó a ser desenrolado num processo de ensinar, aprender e avaliar no ensino superior?
2. Haveria, na relação de adulto (professor) e jovem/adulto (estudante), uma preocupação em compreender os conjuntos de procedimentos didáticos, a organização da prática pedagógica acadêmica e sua influência na condução do processo de aprendizagem?
3. Estariam os professores universitários preparados para uma nova relação pedagógica e desenvolver práticas avaliativas investigativas e desafiantes? Para que tanta teoria de educação descolada das práticas escolares reais?
4. Como ensinar para que haja aprendizagem?
5. Como ensinar para que os futuros professores compreendam e aprendam a realizar avaliações processuais?
6. Como revelar uma avaliação caracterizada pela busca de uma prática transformadora, contextualizada, negociada, elaborada e vivenciada por meio de um processo didático e não fora dele?
7. A avaliação formativa pode ser capaz de revelar o real processo de ensino/aprendizagem?

1.3.1 Questões de estudo e objeto de análise

O objeto de estudo desta tese é: *a relação pedagógica e as oportunidades formativas gestadas a partir da construção de portfólios de aprendizagens: memórias da docente e dos discentes*. Nesse sentido, temos a seguinte questão básica de pesquisa: *quais conhecimentos e significados os docentes e discentes constroem em sala de aula quando vivenciam a*

construção de portfólios de aprendizagens num contexto de relação pedagógica dialógica e participativa?

Em torno dessa questão central articulam-se novas perguntas:

1. quais oportunidades formativas são incorporadas na formação do professor que vivencia esta experiência?
2. Quais novos sentidos, saberes e valores são apreendidos?
3. O portfólio como instrumento de avaliação no cotidiano acadêmico pode mesmo favorecer a reflexão crítica dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem?

Esta tese se propõe dialogar com as questões supracitadas e mostrar que uma relação pedagógica de interestruturação do conhecimento pode colaborar para promoção de novos valores avaliativos. Narrando a própria experiência e dialogando com as memórias dos estudantes, traremos à tona as construções vividas no curso de didática pela professora e pelos discentes. Partimos da hipótese de que o processo de avaliação pode ser mediado em um espaço plural de múltiplas relações sociais, contando com a participação direta dos estudantes num processo de autorregulação, por meio de uma variedade de métodos, estruturado via relações dinâmicas estabelecidas entre os atores da prática docente.

Salientar a relação de interdependência entre docente e discente na ação pedagógica é uma forma de afirmar que as relações estabelecidas entre eles podem ser de aliados ou de adversários. Podem ser relações de continuidade ou de ruptura. Podem, pois, determinar uma gama variada e heterogênea de experiências singulares de socialização. Dessa forma, buscaremos desvelar o significante e o significado das relações estabelecidas e reflexões gestadas por meio do processo de autoavaliação.

1.3.2 Os objetivos da pesquisa

São os seguintes objetivos da pesquisa:

1. conhecer os limites e possibilidades do uso de portfólios de aprendizagem como uma prática avaliativa na formação do futuro professor;
2. identificar as aprendizagens adquiridas a partir um processo de autoavaliação implementadas pela construção de portfólios, como processos alternativos de avaliação e registro, diferentemente do que ocorre quando são usados procedimentos formais do tipo provas e testes;
3. analisar a participação dos estudantes diante da construção dos portfólios de trabalho: suas percepções sobre seu próprio desenvolvimento a partir da análise das reflexões que compõem os portfólios;
4. problematizar, explicitar e analisar as oportunidades formativas vivenciadas nas aulas durante o processo de elaboração dos portfólios de aprendizagem;
5. identificar a relação pedagógica estabelecida entre docente e discentes num processo avaliativo cuja centralidade é a confecção de portfólios.

A TESSITURA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO



2 A TESSITURA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

2.1 A abordagem metodológica

Diante do exposto, optou-se por uma abordagem qualitativa de investigação caracterizando a pesquisa proposta como analítico-descritiva, em que o discurso e/ou textos iconográficos ou documentais servirão para reavivar a memória docente/discente, considerando-a como ponto central para as análises que aconteceram na coleta dos dados.

O objetivo ao optar por tal abordagem é potencializar espaços de reflexão para que novos elementos não detectados no desenvolvimento da experiência se incorporem aos dados analisados. Assim sendo, explorou-se a experiência dos sujeitos da pesquisa, buscando compreender questões da realidade que, a rigor, não podem ser quantificadas, tais como explorar, conhecer, entender e interpretar um fenômeno, situações e eventos, quer sejam passados ou presentes.

O sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da objetivação mas, também, da subjetivação[...] isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmo que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir (LARROSA, 1994, p.54).

Uma das principais características das metodologias qualitativas é fornecer uma visão de dentro, bem aproximada, do grupo pesquisado, ou seja, do conhecimento do próprio sujeito, como diz Larrosa (1994), pertencente a uma cultura determinada, expresso na lógica do seu sistema experiencial cotidiano. Assim, a escolha da abordagem qualitativa é justificada por levar à descoberta de significados, desvelando os sentidos, opiniões, valores, crenças, atitudes e emoções (LÜDKE, ANDRÉ, 1986). Ao explorar essa experiência, buscou-se

concretizar uma pesquisa *sobre* os atores e *pela* ação dos mesmos que, na visão de Desroche²⁹, *apud* ABADALLA, 2005, p. 386, significa:

1º) a pesquisa “sobre” os atores sociais, suas ações, transações e interações, objetivando a “explicação” [...]; 2º) a pesquisa “por”, ou melhor, “pela” ação, isto é, assumida por seus próprios atores (auto-diagnóstico e auto-prognóstico), tanto em suas concepções como em sua execução e seus acompanhamentos, que tem por meta a “implicação”.

Revelando uma memória docente e discente, coletando os dados predominantemente descritivos dos estudantes, as situações, os fatos, os depoimentos coletados nos focais e retomando os dados dos portfólios, documentos esses, que descreveram o contexto (Ludke e André, 1986), buscou-se desvelar e anunciar práticas avaliativas inovadoras concretizadas em sala de aula, sendo o portfólio uma estratégia avaliativa eficaz para o monitoramento do processo de ensino e aprendizagem no ensino superior. Ao mesmo tempo em que os fatos foram descritos, buscou-se compreendê-los a partir dos conceitos teóricos estudados, numa trama dialógica combinando reflexão, observação e interpretação, à medida que a análise progrediu (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.228).

Os portfólios produzidos pelos estudantes durante o desenvolvimento do curso de didática nos anos de 2003 a 2004 são o eixo central que motiva as análises por serem ricos documentos, especialmente pelas reflexões e autoavaliações neles expressos.

Analisou-se e deteve-se em profundidade nas ações e dinâmicas elaboradas pelos estudantes e docentes envolvidos no curso, permitindo uma análise dos sentidos e significados presentes nos diferentes tipos de conhecimentos produzidos.

2.2 Problematizando a escolha metodológica

No decorrer dos anos 90, os olhares dos pesquisadores se voltam para os problemas que emergiam no uso das novas abordagens de pesquisa. O papel do pesquisador como um sujeito

²⁹ DESROCHE, H. *Entreprendre d'apprendre: d' une autobiographie raisonnée aux projets d' une recherche-action*. Paris: Editions Ouvrières, 1990.

de *fora* da pesquisa (décadas 1960/1970) foi perdendo centralidade. A partir da década 80, tendo seu auge na década de 90, o papel do pesquisador com um *olhar de dentro* foi fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes. Ganham força nesse cenário os estudos *qualitativos* – estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação, análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral (GATTI, 2002; ANDRÉ, 2000; ZENNETH e DINIZ-PEREIRA, 2005).

Tal escolha não implica deixar de lado a ideia de procedimentos sistemático quanto ao produto do conhecimento, como alertam Gatti(2002) e André(2000), mas repensar os procedimentos, sendo eles elaborados em co-autoria com grupo pesquisado.

Questões que antes valorizavam o produto são substituídas por pesquisas que enfatizam o processo e essas se ampliam e se diversificam. Constata-se que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação, é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais (GATTI, 2002) e pode-se afirmar que há quase um consenso sobre os limites que uma única perspectiva ou área de conhecimento apresenta para a devida exploração e para um conhecimento satisfatório dos problemas educacionais (FRANCO, 2005).

2.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta e análise de dados buscam apresentar uma coerência interna com os pressupostos metodológicos eleitos para esta pesquisa, direcionando o olhar da pesquisadora e possibilitando rigor na construção do processo de conhecimento e realidade que se propôs investigar. O processo aconteceu por meio do registro da experiência docente, de grupos focais com ex-estudantes do curso, de análise das fotografias (reconstituição dos álbuns de fotos das turmas) e dos portfólios de aprendizagens.

Num primeiro momento, desenvolveu-se uma análise reflexiva da experiência docente em questão na construção de portfólios de aprendizagem, (re-)visitando-a. Numa segunda etapa, buscaram-se na memória dos estudantes suas reflexões por meio da constituição de

grupos focais. As fotografias usadas no curso foram fontes importantes para colaborar na reconstituição da memória (KOSSOY, 1989).

2.4 (Re-)visitando a prática docente

Rememorar a experiência, usando como meios auxiliares os diários, portfólios e textos narrativos, pode tornar-se uma oportunidade formativa de grande potencial. Cecília Warschuer, em seus livros *A roda e o registro – uma parceria entre professor, alunos e conhecimento* e *Rodas em rede de oportunidades formativas na escola e fora dela*, editados em 1993 e 2001, respectivamente, tece uma autobiografia reflexiva investigando a mulher que escreve a própria vida, a formadora investigadora das questões da formação e da professora que incessantemente galga caminhos inovadores na escola. Por intermédio dos diferentes registros das ações – diário de bordo, prontuários de plantão, notas de campo, cartas de alunos, de professores/as dentre outros – compõe esses livros (antes dissertação de mestrado e tese de doutorado, respectivamente) mostrando o quanto de possibilidades formativas podem ser criadas a partir de registro aparentemente sem significância³⁰.

Zabalza (2004b), num trabalho similar ao supracitado, escreve sobre *Diários de aula* e defende que podem ser usados de forma reflexiva tanto no processo de formação profissional como no de pesquisa e na qualificação da prática cotidiana.

Barbier (2002) denomina *diário de itinerância* o instrumento de investigação no qual cada um anota o que sente, o que pensa, sobre o que medita, o que constrói para dar sentido à sua vida. Este diário compõe-se de três fases: *diário rascunho*, em que se escreve tudo que se quer, sem estar preocupado com a linguagem; *diário elaborado*, constitui-se a partir do diário rascunho, sendo mais organizado e construído a partir de uma *escuta flutuante* do que já está escrito, instalando o que o autor chama de *leitor virtual* e/ou *ser social* e o *diário comentado*, a ser redigido pelo grupo, de forma a socializar/democratizar suas ideias.

Lima (1995/2006), buscando aprofundar a leitura teórica das memórias de professores do professor universitário, concluiu que as memórias mais marcantes de professores, os

³⁰ Weffort (1992) tece considerações importantes sobre a importância pedagógica da *observação, registro e reflexão*.

saberes docentes e a socialização profissional são processos sociais inter-relacionados e são indissociáveis na formação docente.

Benjamim (1994) apresenta a narrativa como uma maneira artesanal de comunicação. No caso em questão, o docente que conta sua experiência, que recorre às suas memórias, que as registra de diferentes formas, como nos dos trabalhos destacados anteriormente, imprime sua marca no texto.

A narrativa, que durante muito tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o puro *em si* da coisa, como uma informação ou relatório. Ela mergulha a coisa na vida de quem relata, a fim de extraí-la outra vez dela. É assim que adere à narrativa à marca de quem narra, como à tigela de barro a marca das mãos do oleiro (BENJAMIM, 1994, p. 205).

Revisitou-se o âmbito desse processo, a partir da peculiar inserção da autora deste trabalho, alguém que não é mais professora de didática e, nesse sentido, está distante e, ao mesmo tempo, próxima do vivido. Essa ideia também impõe um alerta:

[...] o acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois. Num outro sentido, é a reminiscência que prescreve, com rigor, o modo de textual [...] (BENJAMIM, 1994, p.37).

Recorreu-se à memória para relembrar o papel que o Curso de Didática de Licenciatura ocupou na formação docente e discente e a forma como foi construído o programa de curso, a relação pedagógica vivenciada, os mais de 450 portfólios elaborados com originalidade dentre outras situações. Segundo Benjamim (1994), o narrador retira de sua própria experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. Cabe perguntar: o que se destaca nessa trajetória, o que particulariza o curso de Didática de Licenciatura da FaE/UFMG? A trajetória deste curso, embora breve, foi reveladora do espírito didático-inovador?

A investigação focou sua análise sobre as aulas de didática que tiveram início em abril de 2003, momento esse em que se tinha apenas uma prática de ensino sendo colocada em prática. À medida que essa prática se desenvolvia, mostrando elementos pedagógicos significantes para o campo da educação e da didática, começou-se a observar, registrar (por meio de fotos, anotações de campo, entrevistas aos estudantes, registros de cada aula por um

estudante entre outras possibilidades de observações e registros). Então, pode-se dizer que as aulas foram momentos ricos de coleta de dados, sem intenção naquele momento de ser ela um objeto de investigação de pesquisa, para culminar no desejo de analisar os resultados da prática pedagógica, transformando-se em um viés de pesquisa.

2.4.1 Narrando uma experiência de ensino

Trabalhar com narrativas na Pesquisa e/ou no Ensino é partir para uma desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós (CUNHA, 1997, p.2)

Para Cunha (1997), as narrativas podem provocar mudanças na maneira como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Teorizando as próprias experiências, o sujeito aprende a produzir a própria formação.

Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviesadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a des-construir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo. É importante, também, entender a relação dialética que se estabelece entre narrativa e experiência. Foi preciso algum tempo para construirmos a ideia de que assim como a experiência produz o discurso, este também produz a experiência. Há um processo dialético nesta relação que provoca mútuas influências. (CUNHA, 1997, p.2).

Reconstruído a experiência de maneira reflexiva, por meio dos relatos orais e escritos, a prática pedagógica será revisitada, recorrendo à memória docente e discente. Bosi (2003) afirma que, ao realizar seu trabalho de pesquisa sobre memórias, foi ao mesmo tempo sujeito e objeto. Compartilha-se essa ideia e considera-se que nesta pesquisa a autora deste trabalho foi igualmente sujeito e objeto. Foi sujeito, no momento em que questionou e buscou compreender e apreender as próprias ações e reações dos estudantes envolvidos em no curso de didática. Foi objeto quando se observou, se fotografou, se registrou... para, em seguida,

analisar/interpretar, sendo como um instrumento para transmitir uma memória docente e capturar as memórias dos estudantes, por meio das narrativas. Assim, a professora/pesquisadora estabeleceu um meio *inventado* de veicular e registrar suas memórias e as deles – lembranças, sentimentos e histórias que formaram uma pedagogia do encantamento (FREIRE, 1999).

2.4.2 (Re-)visitando a prática educativa – um olhar discente por meio do grupo focal

Para buscar as memórias dos estudantes, usou-se no percurso metodológico o grupo focal. Como instrumento para coleta de dados, o grupo focal é uma técnica escolhida para desenvolver a coleta e a discussão de dados com *informantes-chave*, uma vez que possibilita que os participantes conversem entre si, troquem experiências e interajam sobre suas ideias, sentimentos, valores e dificuldades... Tal técnica tem ainda, como vantagem, o fato de o ambiente do grupo minimizar opiniões falsas ou extremadas, proporcionando o equilíbrio e a fidedignidade dos dados, bem como de permitir ao moderador explorar perguntas não previstas anteriormente.

Os grupos focais proporcionam o pensar coletivo de uma temática que faz parte da vida das pessoas, conhecer o processo dinâmico de interação entre os participantes, observar como as controvérsias se expressam e são resolvidas, além de possibilitar a reprodução de processos de interação que ocorrem fora dos encontros grupais (KRUEGER e CASEY, 2000).

Utilizou-se esse procedimento na pesquisa de mestrado e obtiveram-se resultados ricos. Ao utilizá-la novamente, pretendeu-se aperfeiçoar a aplicação dessa técnica para entender melhor o que as pessoas estão pensando e, nesse sentido, trabalhar com dados confiáveis de análise.

Foram selecionados nove ex-alunos para participar da investigação, mas apenas cinco tiveram disponibilidade de tempo para compor o grupo, conforme destacado no item 3.3 deste trabalho. As questões-chave que orientaram o encontro com os estudantes foram:

1. fale sobre suas memórias do curso de didática e a construção do portfólio de aprendizagem. Quais sentidos e significados foram construídos?
2. Descreva a relação pedagógica entre a docente e os discentes? Quais foram os limites e as dificuldades? Qual a relação pedagógica estabelecida? Algum destaque metodológico?
3. O que representou para você elaborar um portfólio de aprendizagem nas aula de didática? Na universidade, houve experiência similar? Descreva, comente, confronte, analise...Quais sentidos novos, saberes e valores são apreendidos? Quais limites apontaria?
4. Comente a frase. “Um portfólio de aprendizagem poderia ser considerado uma estratégia avaliativa relevante para implementação de oportunidades formativas”. Quais oportunidades formativas estariam sendo incorporadas na formação do novo professor?

Realizaram-se dois encontros com esses ex-alunos para a coleta dos dados, com intervalo de um mês³¹, todos no final do segundo semestre de 2008. Cada um deles teve a duração de aproximadamente duas horas. O debate de cada questão-chave durou de 15 a 20 minutos e, ao final de cada sessão, destinou-se cerca de um minuto a cada participante para que pudesse manifestar suas impressões sobre o evento. Essa delimitação, entretanto, se modificava sempre que, no transcorrer dos debates e de acordo com a complexidade das respostas apresentadas em cada assunto, havia necessidade de novas adequações. Esse trabalho foi realizado nas dependências da Faculdade de Educação/UFMG. Para que a técnica de Grupo Focal – GF –atingisse pleno êxito, foram necessários o desempenho de quatro funções, distribuídas e organizadas em dois *macromomentos*: 1. *mediador/a, relator/a, observador/a e operador/a de gravação*, exercidas durante a realização do GF; 2. *transcritor/a de fitas e digitador*, que dizem respeito ao pós-grupo³². A função de *mediadora* foi exercida pela autora do projeto, com função-chave da técnica e responsável pelo início,

³¹ Intervalo necessário para a transcrição do material gravado no primeiro grupo focal a ser analisado no segundo encontro do grupo focal.

³² Orientou a autora da tese, além dos teóricos citados para construção dessa metodologia, o artigo *Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação* de Otávio Cruz Neto FIOCRUZ/ENSP; Marcelo Rasga Moreira FIOCRUZ/ENSP/DCS de Luiz Fernando Mazzei Sucena FIOCRUZ/ENSP/DCS (2002)

motivação, desenvolvimento e conclusão dos debates, sendo a única que neles pôde intervir e interagir com os participantes. Segundo Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002), a qualidade dos dados e das informações a qualidade dos dados e das informações levantados no GF está intimamente vinculada a seu desempenho, que se traduz: 1. no favorecimento da integração dos participantes; 2. na garantia de oportunidades equânimes a todos; 3. no controle do tempo de fala de cada participante e de duração do GF; 4. no incentivo e/ou arrefecimento dos debates; 5. na valorização da diversidade de opiniões; 6. no respeito à forma de falar dos participantes; 7. na abstinência de posturas influenciadoras e formadoras de opinião.

A função de *relator* foi exercida por um/a pesquisador/a convidado/a ligado à área da educação e à linha de pesquisa Políticas Educacionais. Sua atribuição foi de anotar as falas, nominando-as, associando-as aos motivos que as incitaram e enfatizando as ideias nelas contidas. Sua incumbência foi também registrar a linguagem não verbal dos participantes, como, por exemplo, tons de voz, expressões faciais e gesticulação, apontando um rol de posturas, ideias e pontos de vistas que subsidiaram essas análises. A função de *observador/a* foi exercida por outro/a um/a pesquisador/a convidado/a ligado/a à área da educação e à linha de pesquisa Políticas Educacionais. Sua função foi analisar e avaliar o processo de condução do GF, atendo-se aos participantes isoladamente e em suas relações com o mediador, relator e operador de gravação. Suas anotações tiveram como meta a melhoria constante da qualidade do trabalho e a superação dos problemas e dificuldades enfrentados, adotando como de partida: 1. se cada participante sentiu-se à vontade diante dos profissionais; 2. se houve integração entre os participantes; 3. se eles compreenderam corretamente o intuito da pesquisa; 4. a forma como as funções de mediador, relator e operador de gravação foram exercidas. A função de *operador/a de Gravação*³³ e *transcritor/a de fitas*³⁴ foi realizada pela autora desta tese. Depois da coleta dos dados, foi realizada a transposição de todos dados para um arquivo do *Word* para, *a posteriori*, serem utilizados em análises desta pesquisa.

³³ Função destinada à gravação integral dos debates.

³⁴ Fazer a transcrição a mais fiel possível, eximindo-se de interpretações, *limpezas de texto* ou *copidescagem* das falas.

2.4.3 Desenvolvimento da técnica de grupos focais

Foi criado um ambiente de cordialidade antes do início da sessão no sentido de contribuir para a desinibição dos participantes, da maneira mais informal possível. No segundo grupo focal, a autora desta tese ofereceu um lanche com o objetivo de contribuir ainda mais para a construção de um clima de confiança e confraternização.

O local escolhido teve seus assentos organizados em forma circular, de maneira que os participantes ficassem voltados uns para os outros, facilitando o debate. A gravação foi realizada por meio de um aparelho de MP3, que ficou situado em local apropriado no sentido de garantir uma eficaz coleta de dados. Assim que todos estavam acomodados, deu-se início ao debate com uma breve *introdução*, na qual se apresentou a *equipe de pesquisadores convidados* presentes, esclarecendo os objetivos do estudo e do grupo focal e consultando aos participantes sobre a gravação das discussões, lembrando que as gravações de áudio não seriam divulgadas e serviriam apenas para facilitar a análise das informações com o conhecimento e autorização dos participantes. Destacou-se a importância da participação de todos nos debates e explicou-se o que seria feito dos dados após o fechamento de todos os grupos. Posteriormente, convidou-se os participantes a apresentarem-se rapidamente. Tal procedimento objetivou fazerem com que eles se sentissem confiantes e privilegiados por estarem tomando parte do processo de pesquisa e, com isso, se engajassem com afinco nas discussões.

Concluída essa etapa introdutória, colocou-se em pauta a questão-chave escolhida para dar início às discussões e procurou-se fazer com que cada participante emitisse sua opinião. A transição de uma questão-chave para outra aconteceu de forma bastante sutil, procurando sempre seguir o rumo natural das discussões. Esgotadas todas as questões e diretivas previstas, pediu-se aos participantes que fizessem breves comentários sobre o que acharam da dinâmica e mencionassem possíveis pontos não abordados que julgassem importantes. Ultrapassada essa etapa, encerrou-se a discussão, agradecendo-se a participação de todos, enfatizando a importância de cada opinião e acrescentando-se que futuramente seriam informados sobre o andamento da pesquisa.

Para ordenação e organização do material empírico produzido nos grupos focais usou-se uma técnica de tabulação de dados qualitativos elaborada por Lefèvre e Lefèvre (2003), denominada Discurso do Sujeito Coletivo – DSC³⁵:

[...] o DSC é uma técnica de tabulação e organização de dados qualitativos que resolve um dos grandes impasses da pesquisa qualitativa na medida em que permite, através de procedimentos sistemáticos e padronizados, agregar depoimentos sem reduzi-los a quantidades. A técnica consiste basicamente em analisar o material verbal coletado em pesquisas que têm depoimentos como sua matéria-prima, extraindo-se de cada um destes depoimentos as Ideias Centrais ou Acoragens e as suas correspondentes Expressões Chave; com as Ideias Centrais/Acoragens e Expressões Chave semelhantes compõe-se um ou vários discursos-síntese que são os Discursos do Sujeito Coletivo. Em uma palavra, o DSC constitui uma técnica de pesquisa qualitativa criada para fazer uma coletividade falar, como se fosse um só indivíduo (LEFÉVRE e LEFÉVRE, 2003, p. 2).

Segundo esses autores, o DSC é uma ferramenta concebida com vistas a tornar essa realidade possível. Ele representa uma mudança significativa na qualidade, eficiência e alcance das pesquisas qualitativas porque permite que se conheçam, com a segurança dos procedimentos científicos, em detalhe e na sua forma natural, os pensamentos, representações, crenças e valores, de todo tipo e tamanho de coletividade, sobre todo tipo de tema que lhe diga respeito.

Nesse sentido, tal perspectiva de análise possibilita organizar o conjunto de discursos verbais emitidos por um dado conjunto de sujeitos sobre um dado tema. Para proceder à ordenação, metodológica, prevê-se a utilização de expressões-chave (ECHs), pedaços contínuos ou descontínuos da fala que revelam a essência do conteúdo de um dado fragmento que compõe o discurso ou a teoria subjacente, como apresentado no recorte acima.

2.4.4 Fotografia

A fotografia pode se constituir em um instrumento importante para docentes ou pesquisadores captarem o conhecimento em observação, o sujeito em ação, a cultura

³⁵“O DSC foi desenvolvido nos últimos anos por pesquisadores da USP. Desde a consolidação da técnica, no final dos anos 90, até o momento, já foram apresentados ou encontram-se em processo de elaboração em torno de uma centena de trabalhos, entre projetos de pesquisa, dissertações de mestrado, teses de doutorado, avaliações de serviços, de cursos, de processos etc. nas quais se aplicou a metodologia do DSC” (LEFÉVRE e LEFÉVRE, 2003). Banco de dados sobre trabalhos com o DSC. Disponível em: < www.Fsp.Usp.Br/Quali-Saude>.

avaliativa e sua relação como os registros escolares, os sentidos e significados presentes na prática pedagógica, implícita ou explicitamente expressos no contexto e nas ações que os sujeitos constroem e/ou reproduzem, e reconduzir uma memória pedagógica (REZENDE, 2004).

Com a máquina fotográfica tradicional e a digital, é possível congelar as cenas pedagógicas, armazenando-as para depois retomá-las como memória e/ou para análise. A extensão e a variedade dos registros servem como subsídios à pesquisa no intuito de captar um maior número de detalhes vivenciados na prática pedagógica na experiência pedagógica realizada.

As fotografias, como suporte de memória, revelam momentos que foram congelados em um tempo passado, partes do vivido. Representam uma amostra do que revelar para outras pessoas e/ou para perenizar a cena que se vive. Servem também para reconstruir a história e/ou ajudar na *contação* da experiência vivida que se intenta recuperar. “A vida não é a que a gente viveu, mas a que a gente lembra, e como lembra dela pode contá-la”, diz o escritor Gabriel Garcia Márquez *apud* Izquierdo, (2004, p. 59). Para Barthes (1984, p.49),

[...] a fotografia é continência pura e só pode ser isso (é sempre *alguma coisa* que é representada) – ao contrário do texto que, pela ação repentina de uma única palavra, pode fazer uma frase passar da descrição à reflexão – , ela fornece de imediato detalhes que constituem o próprio material do saber “etnológico”. Quando William Kleim fotografava “Primeiro de Maio de 1959” em Moscou, ensinava-me como se vestem os russos (o que, no fim das contas, não sei): *note* o grosso boné de um garoto, a gravata do outro, o pano da cabeça da velha, o corte de cabelo de um adolescente etc. Posso descer mais ainda no detalhe, observar que muitos homens fotografados por Nadar tinham unhas compridas: pergunta etnografia: como se usavam as unhas em tal ou tal época? Isso a fotografia pode me dizer muito melhor que os retratos pintados. Ela me permite ter acesso a um infra-saber; fornece-me um coleção de objetos parciais e pode favorecer em mim um certo fetichismo: pois há um “eu” que gosta de saber, que sente a seu respeito como que um gosto amoroso. Do mesmo modo, gosto de certos traços bibliográficos que na vida de um escritor me encantam tanto quanto certas fotografias; chamei esses traços de “biografemas”; a Fotografia tem com a História a mesma relação que o biografema com a biografia

Comunga-se com Barthes (1984) e entende-se que a fotografia pode ser utilizada como procedimento de pesquisa porque pode intervir na cena pedagógica da escola e, no caso do trabalho acadêmico em questão, pode sair dos arquivos tornando-se registros de memória, de história e de reflexão.

Para Kossoy (1989), as imagens fotográficas de outras épocas, para serem interpretadas, isoladamente ou em conjunto, necessitam do exercício de reconstituição mental que envolve uma “[...] sucessão de construções imaginárias” (KOSSOY, 1989, p. 41). Ao *ler* as fotografias, é preciso desvendá-las em um processo que envolve imaginação e sentimentos em um movimento muito peculiar, que envolve, principalmente, o afeto. As inúmeras leituras e representações possíveis realimentam o imaginário em um processo sucessivo e interminável de construção e reconstrução de realidades.

Pode-se dizer que, diante das imagens fotográficas, os sujeitos são tomados pelo pleno estado de animação, sentem uma euforia, vivenciam uma aventura como diz Barthes (1984, p.36), “[...] me surge, de repente, tal foto; ela me anima e eu a animo. Portanto, é assim que devo nomear a atração que a faz existir: animação. A própria foto não é em nada animada (não acredito nas fotos *vivas*) mas ela me anima: é o que toda aventura produz.”

No contraponto, vêem-se sentimentos como apatia compor esse cenário. Para Sartre³⁶, *apud* Barthes (1984, p.36) “[...] podemos nos deparar com casos em que a fotografia me deixa em total estado de indiferença, que não efetuo nem mesmo a ‘colocação em imagem’.” Todos esses sentimentos parecem depender das experiências que os sujeitos têm com esse tipo de registro. A fotografia é um tipo de linguagem simbólica que pode ser compreendida por todos, mas é diretamente influenciada por características individuais de idade, sexo, grau de instrução e nível social (KOSSY, 1989).

O objetivo de se usar a fotografia no rol dos procedimentos metodológicos é buscar nela descrições qualitativas difíceis de subtrair das anotações descritivas que nasceram nos grupos focais e no relato reflexivo da experiência docente em questão. Bodgan e Biklen (1994, p. 183), dando suporte à proposta de pesquisa, defendem que

[...] a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa e pode ser usada de maneiras muito diversas. As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são, muitas vezes, utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente.

³⁶SARTRE, Jean Paul.. L’ Imaginaire. Paris: Gallimard, 1940.

Pode-se subtrair ainda do texto dos autores supracitados que as fotografias servem a diferentes funções nas pesquisas qualitativas, o que foi confirmado em pesquisa realizada pela autora desta pesquisa (REZENDE, 2004). Para tanto, destacam-se algumas:

1. as fotografias que aparecem num meio que se está a estudar podem dar uma boa percepção dos indivíduos que já não estão presentes, ou de como certos acontecimentos, particulares desses meios eram...;
 2. embora as fotografias dêem uma percepção geral do meio, também podem oferecer-nos informação factual específica que pode ser usada na conjunção com outras fontes...;
 3. as fotografias também servem para apresentar anomalias, imagens que não se encaixam nos construtos teóricos que o investigador está a formar.³⁷
 4. os investigadores também usam as fotografias para investigar acerca de como as pessoas definem o seu mundo; podem revelar aquilo que as pessoas têm como que adquirido, o que elas assumem que é inquestionável;
- Embora as fotos possam não provar nada de forma conclusiva, quando usadas em conjunção com outros dados, podem adicionar-se uma pilha crescente de provas (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.183 a 186 *passim*).

As fotos tomadas durante a experiência em proposição de análise foram analisadas junto com os ex-alunos nos grupos focais e relacionadas ao referencial teórico do trabalho para, posteriormente, serem comparadas com os dados obtidos das memórias dos discentes e docentes envolvidos. Bodgan e Biklen (1994) descrevem que as fotografias utilizadas na investigação qualitativa educacional podem ser separadas em duas categorias: as que foram feitas por outras pessoas e aquelas que o investigador produziu.

As fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e atividades. Insígnias e "pins" que indicam filiações organizacionais, a aparência das pessoas que participam em acontecimentos especiais, a disposição de lugares sentados, a disposição de escritórios e os conteúdos das prateleiras podem ser estudados e utilizados como dados quando se emprega uma câmara fotográfica como parte da técnica de coleção de dados. Fotografar complementemente uma sala de aula pode facilitar a condução de um inventário cultural. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.189).

Fox e Lawrence³⁸, *apud* Bodgan e Biklen (1994, p. 185), afirmam que "[...] uma fotografia é como todas as outras formas de dados qualitativos, que temos que colocá-la no

³⁷ Quando as imagens fotográficas não são compatíveis com a análise e as revelações estão muito para além do que teria sido conseguido.

³⁸ FOX, D. M. & LAWRENCE, C. *Photographing medicine: Images and power in Britain and America since 18-40*. New York: Greenwood Press, 1988.

seu contexto próprio e compreender o que ela é capaz de nos dizer antes de extrairmos informação e compreensão".

Rezende (2004), ao usar a fotografia como procedimento metodológico de pesquisa de mestrado, percebeu que seu uso na aula acabava por intervir de modo positivo na cena pedagógica, tornando-se não só registros de memória, mas também de história e de reflexão e, ainda, pôde constatar sua importância na relação pedagógica entre os sujeitos da escola. Collier³⁹, *apud* Bodgan e Biklen (1994, p. 184), também aponta resultados semelhantes aos mostrados por Rezende (2004). Afirma brevemente que as fotografias têm o poder de possibilitar a memória de fatos passados. São eles se vendo na cena congelada da fotografia, podendo rir de seus erros, dos seus acertos, da sua feiúra, da sua boniteza, dos seus medos, da sua organização, da sua desorganização, da sua participação, da sua falta de compromisso... afinal as cenas podem ser vistas e analisadas e, às vezes, apenas apreciadas, o que não acontece quando os registros são somente descritivos.

2.4.5 Análise documental

A análise documental pode oferecer diferentes fontes de informações e, como algumas de suas vantagens, destaca-se que: são fontes poderosas de evidências que fundamentam as afirmações da pesquisadora, representam uma fonte *natural* de informações, seu custo em geral é baixo, são fontes não reativas⁴⁰, podem complementar outras técnicas de coleta de dados e, enfim, são fontes repletas da natureza do contexto. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Guba e Lincoln⁴¹, citados por Lüdke e André (1986, p.32), também destacam as vantagens da utilização dos documentos na pesquisa ou na avaliação educacional porque “[...] constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e, inclusive, servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos”. Foram analisados os seguintes documentos: os portfólios dos ex-alunos, o programa de curso e os textos docentes produzidos ao longo da experiência.

³⁹ COLLIER, J, Jr. *Visual anthropology: photography as a research method*. New York:Holt,1967.

⁴⁰ Quando a interação com o sujeito pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista.

⁴¹ GUBA, E ; LINCOLN, Y. *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

Tais documentos trouxeram informações úteis aos propósitos desta pesquisa. Eles foram analisados isoladamente e em conjunto subsidiando as estratégias utilizadas nos grupos focais.

2.4.6 Análise dos dados

A partir das respostas textuais conjugadas como as memórias da docente e dos discentes, numa interlocução trazida pelos textos iconográficos (as fotografias), procurou-se evidenciar os fatores que determinaram as percepções e expectativas e eles então foram aglutinadas em categorias de análises e, *a posteriori*, se transformaram nos capítulos a seguir delineados. Na introdução da tese apresenta-se a temática a partir da avaliação, a relação professor-aluno e a conceituação de portfólio, trazendo referenciais teóricos sobre o assunto. No capítulo 2, apresenta-se a tessitura metodológica da investigação. No capítulo 3, construiu-se uma memória docente refletiva sobre o sentido da avaliação a partir da elaboração e implementação da experiência do uso de portfólio como uma alternativa de avaliação do processo de aprendizagem no ensino superior nas aulas de didática de licenciatura, revelando, dentre outras coisas, os objetivos e as dificuldades encontradas. Os capítulos 4 e 5 foram delineados a partir dos depoimentos discentes, das autoavaliações presentes nos portfólios dos estudantes e dos registros fotográficos. Na tessitura, procurou-se revelar uma relação pedagógica dialógica que colaborasse para que novos sentidos, saberes e valores fossem sendo apreendidos mediante a vivência da experiência, bem como quais oportunidades formativas foram sendo incorporadas na formação do novo professor. No capítulo 6, ao concluir este trabalho, destaca-se o fato de que os resultados apresentados não esgotam todas as possibilidades de análise em torno dos dados coletados e anunciam tendências de como a avaliação, por meio de portfólio, pode produzir expressões ricas de conhecimento e suavizar as marcas deixadas por uma avaliação ansiogênica⁴² no ensino superior.

⁴² Ações e/ou atitudes avaliativas que produzem a ansiedade nos sujeitos avaliados. Veja mais informações sobre o conceito em Barros *et al.* (2003) e Ferreira *et al.* (2009).

2.5 Sujeitos de contexto

Nosso olhar investigativo voltou-se para a própria prática (em forma de memória) e para a observação sobre os estudantes que participaram do curso de didática. Os sujeitos da pesquisa foram a professora e os estudantes do curso de didática de licenciatura. Contou-se com um universo de aproximadamente quatrocentos e cinquenta estudantes que vivenciaram o curso, em sua maioria, jovens advindos dos diferentes cursos de bacharelado e licenciatura oferecidos na UFMG – História, Geografia, Educação Física, Biologia, Letras, Filosofia, Artes Plásticas, Artes Cênicas, Física, Matemática, Enfermagem, Ciências Sociais dentre outros. Tendo em vista a natureza dessa pesquisa, buscou-se, no decorrer da investigação, um aprofundamento sobre as características dos sujeitos pesquisados – um pouco da história de vida da professora, a memória dos estudantes que vivenciaram o curso destacando a relação professor-aluno vivenciada, a avaliação por meio de portfólios num contexto do ensino superior e as repercussões contemporâneas na universidade para repensar os eixos norteadores para esse nível de formação acadêmico. Dentre quatrocentos e cinquenta estudantes que participaram do curso, investigaram-se, de forma mais aprofundada, os registros acadêmicos presentes nos portfólios de sessenta e nove estudantes. Na sequência será apresentado um pouco da história da professora pesquisadora, autora desta tese, e dos estudantes que participaram dos grupos focais.

2.5.1 Projeto de tese: uma *aventura* que se desenvolve a partir da pessoa, da estudante e da docente que fui aprendendo a ser⁴³

Escrever sobre si é como entrar no palco, faz-se necessário conhecer os roteiros escritos para a peça, dialogar com o diretor e, ao mesmo tempo, adequar-se ao estilo de atuação dos outros atores, o que se pode chamar de instrumentos de orientação. Numa relação íntima com conhecimentos específicos fundamentais no que se refere às surpresas do ato de interpretar e às improvisações necessárias, um conjunto de saberes serão revelados anunciando o que favorece ou estorva durante a concretização da peça teatral. Numa analogia com uma apresentação teatral, a trajetória no doutorado – da construção do objeto de análise à escrita da

⁴³ Este item e demais (2.5.2 a 2.5.6) é construído na primeira pessoa, uma vez que trago à tona minhas experiências infantis e brevemente o início da minha carreira docente. Todo o restante do texto, embora também se trate da narrativa de uma experiência docente, foi elaborado na terceira pessoa, na intenção dar formato mais acadêmico ao mesmo.

tese – levou-me à apreciação de algumas cenas, contradições, desafios, medos, encontros e desencontros durante o percurso.

Um palco polifônico foi montado e uma tessitura coletiva e política foi sendo encenada, traduzida, mesclando práticas e teorias. Não busquei o óbvio: os discursos miméticos, reprodutores e triunfalistas. Ao contrário, lancei-me ao encontro dos acontecimentos, das experiências que sempre envolvem momentos de inércia, de recorrências convidativas a descobrir resistências, astúcias, sonhos que constituem os movimentos instituintes.

2.5.2 O sentido formativo do doutorado

Neste trecho da escrita busco esclarecer ao interlocutor a intenção do texto para que ele compreenda partes das minhas experiências de vida e profissional até minha entrada no Curso de Doutorado. De um lado, a universidade e seus aspectos acadêmicos trazendo novas ideias e informações para a elaboração da tese. De outro, o desencadeamento de diferentes experiências incrementando minha vida profissional. Nesse sentido, faço um convite ao *interlocutor para que leia e veja por meio dos meus olhos*, compartilhando minhas emoções e aprendizados ao longo da vida desse período. O que relato é só uma parte de mim, uma síntese bem rudimentar de minhas experiências, mas que, para o objeto de análise desta tese, se torna relevante destacar.

Dentro de mim, essa memória me transforma em uma mulher mais forte, trabalhadora e destemida. Perpassar por diferentes teorias, viver diversas experiências têm me permitido ser melhor e mais atenta aos detalhes que, muitas vezes, foram insignificantes no mundo regido pela lógica capitalista. Segundo Warschauer (2001), a ênfase na pessoa do professor e na sua história de vida, assim como a referência à sua identidade como um processo construído nessa história, dão um *status* teórico à *experiência* e à *subjetividade*, abrindo um nova perspectiva para o entendimento da formação (WARSCHAUER, 2001).

Novas perspectivas teóricas e metodológicas estão sendo desenvolvidas por pesquisadores, fundamentando a articulação das dimensões pessoais e profissionais dos professores (NÓVOA, 1992a;NIAS, 1991) e mostrando que elas são inseparáveis, a ponto de Nóvoa afirmar “diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa (1995b,p.29) (WARSCHAUER, 2001, p.124).

Escrever a experiência é uma forma de transbordar ações docentes, revelar práticas, colocar-me em diálogo com outros e ainda desabafar as angústias da alma. É transformar o feio em belo e, às vezes, ficar impotente diante dele. É dar leveza às brutalidades que a falta de respeito à alteridade humana é capaz de produzir. É brincar com os desapontamentos humanos e, frequentemente, poder e saber transformá-los em possibilidades, em felicidades pessoais e profissionais. Se a vida deve ser vivida como uma brincadeira, a docência e o texto também devem produzir um convite à ludicidade.

2.5.3 Uma história que começa nos movimentos religiosos desde a infância...

Sou a sétima filha de um casal que trouxe ao mundo 10 filhos. Sou filha da liberdade, da alegria e de minhas vivências importantes. Vivências essas que foram me constituindo como sujeito em ação que age mudando o ambiente e é transformada por ele. Tive uma infância privilegiada, não de riquezas materiais, mas de muito amor, carinho e brincadeiras de rua. Brincava de todos os tipos de pique (esconde, altinhas, agachadinho...) de cantigas de roda, de corrida. Fazia meus próprios brinquedos: bonecas de sabugo de milho, carrinho de rolimã, perna-de-pau, peteca, bolas de queimada etc. Em meio à turbulência histórica dos tempos de infância – 1968 a 1980 – um grande silêncio e uma capacidade infantil com o poder de instaurar a paz. Cresci ouvindo histórias do meu pai e da minha mãe: chapeuzinho vermelho, João e Maria dentre outras, todas re-contextualizadas. Por meio das histórias narradas via um caleidoscópio, onde giravam brincadeiras, o canto dos anjos, a magia das sereias, o borbulhar das fontes, a energia das cachoeiras, o ralhar e perdoar das mães... Numa cidade onde se podia ir e vir pelas ruas, a beleza da vida não havia se perdido no meu mundo infantil. Na cidade onde nasci, Chalé/MG, como criança, vivi minha infância: tive o direito de nascer e crescer em liberdade, sendo amada. Pude brincar livremente e inventar minhas brincadeiras e brinquedos. Risos e mais risos, era a expressão de uma infância feliz, que errava e aprendia a perdoar...

Na adolescência, vivi a esperança de poder mudar o mundo. Em meio ao trabalho como catequista, primeiro com crianças, depois com adolescentes, jovens e adultos, já empunhava uma luta conscientizadora/libertadora por meio da religião – usando como fontes teóricas e

práticas a teologia da libertação de Leonardo Boff⁴⁴. Assim, naquele momento, acreditava que os seres humanos poderiam ser homens em toda a plenitude. A discussão do abandono, do trabalho infantil, dos maus tratos, da fome, da injustiça, da corrupção... fazia parte dos debates junto aos grupos que liderava por meio do discurso e do sonho de fazer a reforma agrária, de derrubar os muros dos latifúndios, de oferecer abrigo aos meninos e meninas que vivem nas ruas das cidades grandes e das trabalhadoras braçais da zona rural. Eram ações reais sistematizadas por meio de congressos religiosos juvenis, rodas semanais de debates que desencadeavam festivais de músicas. Foi por meio do envolvimento no movimento com a pastoral da juventude que obtive uma motivação necessária para aprender a tocar violão. Com o aprendizado das notas musicais principais em pouco mais de um mês de aula, já havia me transformado em uma grande animadora de encontros de adolescentes/jovens, de festas religiosas, missas e nas reuniões das Comunidades Eclesiais de Bases - CEBs. Os debates e os fóruns religiosos me inspiraram tanto que cheguei a compor algumas músicas. Uma delas intitulada *Terra de Deus, terra de irmãos*⁴⁵ foi vencedora de um festival de música sacra que realizamos. Em rituais de comunhão e solidariedade éramos capazes de fazer aflorar a fartura, a bem-aventurança, a essência da vida (nos reuníamos em mutirões para ajudar uns aos outros em suas necessidades). Em grupo sonhávamos viver num país mais harmônico, cuja ecologia fosse a fonte da manutenção da harmonia entre os homens. Entre a adolescência e a juventude vivida, me desenvolvi lendo Leonardo Boff, Frei Betto, seguindo as orientações da terceira Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano realizada em Puebla de los Angeles, no México, em 1979, que tinha como princípios evangelizar por meio de pastorais e das CEBs. Os objetivos principais desse trabalho eram reconhecer uma sociedade em transformação, evangelizar tendo a opção pelos pobres, para libertação, comunhão e participação do homem em sua vida social, visando a construção de uma sociedade fraterna (PUEBLA, 1979). Experienciando ações libertadoras, via um mundo de possibilidades, em que a igreja focasse, em suas pregações e ações, os pobres e oprimidos, em que os partidos políticos de fato empunhassem em suas bandeiras a defesa das crianças, dos jovens e dos idosos deste País. Não via a religião, nem a política, como fontes de disputas, de lutas entre si, mas defendendo o ideal, a utopia de ver o Brasil nascer de novo, crescer e viver de forma límpida e transparente como um rio em sua nascente. Naquele período da minha vida, mesmo que o País e o mundo atravessassem guerras civis e militares, não era possível fazer fenecer o brilho

⁴⁴ BOFF, Leonardo. *Igreja, carisma e poder: ensaio sobre egleziologia militante*. 3.ed. Petrópolis. Vozes, 1982.

⁴⁵ "Terra de Deus, terra de irmãos" tema da campanha da fraternidade em 1986 - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

contido nos meus olhos – de ver e viver a paz, de que todos os homens descobrissem em si mesmos suas possibilidades humanas de libertação e de transformação social.

2.5.4 Das ações libertadoras como líder religiosa às estratégias da docente

Assim que conclui o magistério em 1985, fui contratada pelo Estado para dar aulas na zona rural, num distrito de Chalé, chamado Coco⁴⁶. Transferi para minha prática docente ainda bem rudimentar as experiências adquiridas no trabalho como líder religiosa, supradescrito. Nesse sentido, em minha trajetória fui buscando, em diferentes teorias, principalmente em Paulo Freire, referenciais que evidenciassem as múltiplas possibilidades de intervenção na prática docente. Assim, entre Frei Betto e Leonardo Boff – nas leituras sobre a teologia da libertação – e Paulo Freire em sua construção de pedagogia libertadora, por meio da denúncia de uma prática social opressora que se revela também uma prática educativa domesticadora, comecei e atuar como docente.

Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete dentro do tempo para com eles lutar. (FREIRE, 1987, p. 20)

Inspirada nos ideais dos teóricos supracitados, minha prática educativa era um convite ao diálogo. O que implicava ouvir e dizer a palavra. Destarte, o livro didático nunca foi um elemento fundamental para o ato educativo, mas, sim, as histórias de vida dos sujeitos em estado de aprendizagem. A partir da leitura de suas expectativas montava o mutirão interdisciplinar de aprendizagens em que todos deveriam se envolver de alguma forma: promover rodas de debates, fazer visitas externas à escola, observar, registrar, construir projetos, elaborar diferentes formas de expressão da aprendizagem. Minha docência já estava focada numa concepção aberta e dialógica de ensino visando a conscientização e participação dos sujeitos aprendentes no mundo. As dificuldades reais da docência vivida naquele momento (andar na carroceria de um velho caminhão de leite para chegar à escola, dormir em casa de parentes, receber salários baixos e trabalhar em precárias condições de trabalho etc.),

⁴⁶ Região localizada no Leste de Minas Gerais.

não tirou de mim o desejo de investir no desenvolvimento da carreira docente. Segundo May (1982), os limites são também produtores de oportunidades criativas.

A luta contra os limites é na realidade a fonte do produto criativo. Os limites são tão necessários quanto as margens dos rios, sem as quais a água se dispersaria na terra e não haveria rio – isto é, o rio é resultado da tensão entre a água corrente e as margens. A arte também exige limite, fator necessário para seu nascimento (MAY, 1982, p. 118).

Como visto, no início da minha carreira docente na zona rural, enfrentei dificuldades de transporte, de moradia, de recursos pedagógicos e de falta de bagagem profissional, mas, entre o desejo de fazer um bom trabalho e os limites das situações reais e inesperadas, elaborava uma maneira possível, real e criativa de enfrentamento da prática pedagógica diante da situação nova e da ansiedade de desempenhar de maneira competente a profissão.

2.5.5 Da experiência de formação à institucionalização da formação

A arte do narrador é também a arte de contar, sem a preocupação de ter que explicar tudo; a arte de reservar aos acontecimentos sua força secreta, de não encerrá-los numa única versão. (BENJAMIM, 1994, p.203)

Minhas experiências pessoais, como líder religiosa, como educadora na zona rural, como recreadora de crianças, jovens, adultos e idosos, professora de educação física, formadora de professoras no Centro de Formação dos Profissionais de Belo Horizonte – CAPE –, membro do Conselho de Educação da Rede Municipal de Belo Horizonte – CME/BH –, integrante da equipe executiva do Conselho da Criança e do Adolescente da PBH – CMDCA/BH –, professora no projeto Veredas, pesquisadora na UFMG (na elaboração da dissertação de mestrado), professora de didática de licenciatura na FAE/UFMG e, atualmente, professora de um Curso de Pedagogia a distância da Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFMG, dentre outras atividades, foram sendo transformadas em linguagem acadêmica, revelando as dimensões ideológicas, epistemológicas, técnicas, pedagógicas dentre outras. Experiências que, entrelaçadas às memórias, foram gerando formas diferenciadas de ações políticas, recuperando, no tempo-espaço de vida dos sujeitos, histórias submersas e/ou silenciadas.

Fui aprendendo com os pensadores a que tive acesso ao longo dos meus estudos e da minha vida acadêmica a dialogar com as experiências da prática pedagógica evidenciando uma multiplicidade das vozes e os sentidos produzidos pelos sujeitos.

Os teóricos que busquei como fonte assinalam conceitos formulados por eles ou reforçam conceitos de outros teóricos, não para instituir um sistema filosófico fechado, mas como reflexão crítica, que interroga quem somos com e na escola, na sociedade e a vida que juntos e juntas vamos forjando. Portanto, os questionamentos e constatações se fundamentam em preocupações éticas, políticas, pedagógicas, provocando o pensamento e teorizações abertas.

Os saberes acadêmicos e os da prática se entrecruzam revelando suas contradições e, ainda, as múltiplas possibilidades de intervenção no contexto da sala de aula. Benjamin (1994, p. 205) ressalta, categoricamente, o caráter coletivo que acompanha o narrador e a narrativa (tradicional), já que para ele, “[...] o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes.

2.5.6 Pesquisando a própria prática: das aulas de didática ao projeto de pesquisa

O acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois. (BENJAMIM, 1994, p.37)

Desde que assumi o cargo de professora substituta na FAE/UFMG, propus-me a fazer um trabalho de pesquisa que foi sendo melhor delineado no decorrer do curso. Assumi uma postura de pesquisadora nas aulas, focalizando todos os aspectos importantes para a pesquisa como os registros, as fotos, as filmagens, as dinâmicas, as brincadeiras os *slides-show*, os projetos de trabalho, a relação professor/aluno, os portfólios construídos, a rede de trocas dentre outras atividades que chamavam a atenção dos alunos e eles acabaram por se deixar contaminar pelo trabalho.

O desenvolvimento desta pesquisa e a escrita da dissertação de mestrado foi ampliando meu olhar sobre avaliação e me fez concluir que relações pedagógicas mais democráticas possibilitavam a implementação de um diferente processo avaliativo. Tendo como modelo o

processo acompanhado na escola pesquisada, as alterações na relação com o conhecimento ocorridas na Escola Plural, também acompanhada por mim, resolvi implementar, no curso de didática que iniciava, as concepções educativas que nortearam as práticas pedagógicas supradescritas. Meu olhar investigativo voltou-se para a própria prática (em forma de memória) e na observação sobre os estudantes que participaram do curso de didática.

2.6 Os discentes: critérios de escolha

Definiu-se para a escolha da amostra o critério de significação, ou seja, escolheram-se estudantes que apresentavam níveis variados de adesão à avaliação por meio de portfólio e que traziam em seus portfólios diferentes nuances vividas diante da relação pedagógica que se estabelecia no Curso de Didática, atribuindo-lhes diferentes significados, de maneira que permitisse conjugar os representantes das diferentes *vozes* presentes no curso e dos diferentes âmbitos discursivos e práticos. O critério para participação no grupo focal foi associado à disponibilidade dos/as estudantes para cooperar com a pesquisa e às suas possibilidades reais de participação no grupo. Tal escolha foi concretizada após o contato com todos/as os/as estudantes por e-mail, telefone e/ou contato direto com os/as elas/as na universidade.

Esse grupo focal foi formado para confrontar as representações trazidas à tona pelos outros estudantes e certificar, se após seis anos passados da experiência, ainda se poderia apontar as avaliações do curso dispostas no portfólio dos estudantes. Esse grupo de cinco estudantes estudados com mais profundidade recebem a seguir uma apresentação individual dos mesmos.

2.6.1 Nuno Arcanjo

Nuno Arcanjo é artista e educador social, professor de teatro, ator e contador de histórias. É graduado em Teatro pela UFMG e em Comunicação Social pela Uni-BH. Fundou, em 1998, o Grupo Fábula - Contadores de Histórias. De 2005 a 2008, atuou como educador social do Projeto Marista *CrerSendo*. A partir de julho de 2007, tornou-se multiplicador do Teatro do Oprimido – T.O, que é um tipo de teatro popular e social, criado e disseminando

por Augusto Boal⁴⁷. Também em 2007, tornou-se membro da ONG's 4 Cantos do Mundo e, hoje, coordena uma oficina permanente de Teatro Ambiente nesta ONG.

Sua opção pelo teatro pode ser constatada por sua marca e estilo artístico de viver a vida e de expressar-se. Durante o curso, Nuno se destacava por apresentar-se junto aos colegas por meio de movimentos, gestos, fala clara e pontuada. Seus poemas e poesia expressavam seus fortes sentimentos em relação às experiências da vida. Sempre viu o teatro como uma atividade fundamental para despertar a sensibilidade humana. No trabalho que desenvolve na cidade, com estudantes de diferentes idades, com os atores e com as crianças em ONGs, desempenha um papel de articulador de vivências humanas possíveis e libertadoras.

2.6.2 Sidney Robson Santana

Sidney Robson Santana graduou-se em matemática em 2006, pela UFMG. O estudante trouxe uma sensibilidade humana que mereceu destaque nesta tese, pois sempre se mostrou interessando em desenvolver uma prática educativa diferente. Nesse sentido, isso se vê refletido na escrita de seu portfólio (2004) e de sua monografia (2006) em que analisa, por meio de um estudo de casos, a arte de ensinar matemática. Entre a docência e a carreira militar, Sidney optou pela segunda, como uma perspectiva mais promissora do ponto de vista financeiro. Atualmente é segundo-sargento da Aeronáutica.

⁴⁷ O Teatro do Oprimido (T.O.) é uma metodologia teatral criada no Brasil, na década de 70, pelo teatrólogo Augusto Boal, hoje desenvolvida e difundida por todo o mundo (em mais de 70 países). Seu principal objetivo é estimular uma postura ativa e protagônica em seus praticantes e espectadores. Trata-se de um método estético que sistematiza exercícios, jogos e técnicas teatrais que objetivam a desmecanização física e intelectual de seus praticantes e a democratização do teatro. O TO cria condições práticas para que o oprimido se aproprie dos meios de produzir teatro e, assim, amplie suas possibilidades de expressão, além de estabelecer uma comunicação direta, ativa e propositiva entre espectadores e atores (C.T.O- Rio www.ctorio.org.br).

2.6.3 Wagner Patrick Junqueira de Souza Coelho Nicácio

Wagner Patrick tem pós-graduação em física pela Universidade Federal de Viçosa (2000) e pós-graduação em física da Licenciatura pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005), atua desenvolvendo experiências em física, com foco em métodos matemáticos da física, atuando principalmente com física médica do animal de estimação, tomografia por emissão de pósitron, biociências nucleares e SBPC. Durante o curso de didática, este estudante chamou a atenção pela qualidade do projeto de trabalho apresentado. Estudou e pesquisou junto a um grupo de trabalho o projeto LATANET na E. M. Maria Mazarello, trazendo como fruto da experiência vivida por adolescentes as fotografias produzidas por meio do processo de *pin-hole*⁴⁸. Atualmente é professor substituto na Faculdade de Física da UFMG. Defendeu sua dissertação de mestrado em setembro de 2008 com o título: *Modelo Difusivo Advectivo e Composto por Nutrientes e Células Normais*.

2.6.4 Bruno Aguiar

Bruno Aguiar é formado em física pela UFMG. Durante o curso de didática, este estudante chamou a atenção pelo uso da câmara fotográfica em sala de aula e pelo álbum fotográfico que apresentou, ao concluí-lo. Foi uma forma de reconstituir as cenas das aulas por meio da fotografia⁴⁹. Bruno enfrentou dificuldades com o sistema de avaliação adotado no curso de física e foi reprovado. No contraponto, era monitor de matemática e, posteriormente, exerceu a monitoria no observatório astronômico da Serra da Piedade, onde desenvolveu sua primeira experiência com o ensino de física.

Teve uma crise de depressão após ficar cinco anos meio tentando se formar. Na escola de física não se sentia reconhecido. Fora da escola criava suas possibilidades. Com as experiências adquiridas como monitor do laboratório de física, montou com seus colegas uma empresa de levantamento radiométrico em aparelhos de raio x hospitalares (radioproteção), que mantém até hoje. Logo após ter concluído o curso, iniciou o curso de mestrado no

⁴⁸ Esse projeto será comentado no capítulo IV.

⁴⁹ Portfólio fotográfico – *os portfotos*. Veja apresentação detalhada no capítulo V.

CDTN/CNEN (Centro de Desenvolvimento da Tecnologia Nuclear/Comissão Nacional de Energia Nuclear), buscando aperfeiçoar sua área de trabalho. Durante o desenvolvimento dos estudos, seu foco de análise foi alterado para a área de combustíveis nucleares, tendo como objeto de análise uma liga à base de urânio (urânio metálico) para ser usada como combustível nuclear. Diferente do curso de física, no mestrado, o estudante Bruno diz ter se saído muito bem, sendo um dos primeiros de sua turma a concluí-lo. Uma semana depois da defesa, iniciou o doutorado no IPEN /CNEN /USP (Instituto de Pesquisa Energéticas e Nucleares), em São Paulo, continuando na mesma linha de pesquisa do mestrado.

2.6.5 Cíntia Rodrigues de Almeida

Cíntia é graduada em psicologia pela UFMG. Quando ainda era estudante, ministrou aulas de comunicação durante dois anos no Projeto de Extensão do CIPMOI – Curso Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial⁵⁰, trabalhando como psicóloga e usando as dinâmicas de grupo com o objetivo de melhorar as relações interpessoais. No desenvolvimento do curso de didática se mostrou muito presente e interessada na metodologia do trabalho e, em sua autoavaliação, conclui dizendo que

em relação à construção do conhecimento, a disciplina me ajudou a comprovar o que já vinha estudando ao longo da graduação, a respeito da importância do mediador, do contexto social da escola e do aluno, a necessidade de rever paradigmas antigos sobre a didática etc. Isso me deixou mais consciente do meu papel de educadora, da responsabilidade que tenho nessa *empreitada* (Excerto o portfólio de Cíntia Rodrigues de Almeida, 30/11/2004).

Por meio da escrita de seu portfólio, pôde-se perceber ser uma pessoa bastante detalhista e analítica em seus relatos. Cíntia descreve com carinho o seu gosto pela arte de ensinar e diz exercê-la por meio do trabalho como psicóloga nas dinâmicas e trabalho de grupo que coordena e orienta. Para ela, ensinar é processo de constante desconstrução de difícil prática, mas de prazerosa colheita.

⁵⁰ O CIPMOI iniciou-se no ano de 1957, por iniciativa do Diretório Acadêmico da Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais, com a finalidade de capacitar a mão de obra industrial atuante nas áreas de construção civil, execução e manutenção elétrica e mecânica, beneficiando, principalmente, a sociedade não universitária da região metropolitana de Belo Horizonte.

CAPÍTULO III



A GUARDIÃ DE MEMÓRIAS DOCENTE

Neste capítulo, apresenta-se uma memória refletiva sobre a relação pedagógica de uma experiência docente utilizando-se de portfólio como uma alternativa de avaliação do processo de aprendizagem no ensino superior. Descreve-se a maneira como a prática pedagógica e avaliativa foi elaborada pela docente e apresentada junto às turmas do curso de Didática de Licenciatura, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, nos anos de 2003 a 2004, envolvendo cerca de quatrocentos e cinquenta estudantes, em encontros semanais de 3h20m, totalizando uma carga horária de 60h/a no semestre letivo. Os resultados demonstram a apropriação de múltiplas linguagens, a adequação da prática de leitura, escrita e pesquisa envolvendo estratégias de revisão e reflexão sobre as atividades; o constante e permanente diálogo entre professora e aluno, aluno/aluno; as dificuldades encontradas pelos estudantes na elaboração do portfólio reflexivo; a ênfase no processo de aprender e, não, no resultado. Destaca-se que algumas mudanças ainda precisam ser colocadas em prática: a mudança da concepção de avaliação como quantificação que permeia o pensamento dos estudantes e professores e a inserção de outras disciplinas que possam compartilhar dessa prática para a assunção de um novo lugar para a avaliação, no contexto acadêmico.

3 Processofólio: do ensaio docente ao ritual da aula

Vivenciar a realização do Curso de Didática da Licenciatura foi uma experiência incorporada a muitas emoções. Primeiro, durante o planejamento – o ensaio – tomou-se pelo sentimento da incerteza de como conduzir o programa. Experimentou-se pela primeira vez a docência no ensino superior como professora substituta, depois, a dúvida de se ter a competência para conduzir o curso, em seguida, o desconforto de ter que selecionar o conteúdo do mesmo. As experiências adquiridas, como membro do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - CAPE⁵¹, foram lembradas assim como os possíveis referenciais teóricos do curso para definir o que, o para que, o como... realizar o curso. Um entrave aconteceu nessa etapa e novas questões vieram à tona: como pensar o curso, o programa, as estratégias, se não se sabia quem seriam os alunos, o que desejariam do curso. Respeitando esse princípio fundamental, *abaixou-se a guarda* e esperou-se o primeiro encontro com os alunos para que eles pudessem dar mais pistas para o fechamento provisório do programa. Nesse momento de espera – entre os ensaios das aulas e a aula inaugural –, vivenciou-se uma ansiedade que foi ao mesmo tempo trabalhado internamente pela pesquisadora para que fosse mais um momento de aprendizado. Para Nóvoa (1992, p.25) “[...] os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a *sua* vida, o que no caso do professor é também *produzir a sua profissão*.”

Assim, esse foi um momento singular e plural, em que se pôde aprender na confusão da ansiedade que tomava conta do corpo inteiro⁵². Schön (2000), discorre sobre a capacidade de enfrentar uma fase de confusão, dizendo que “é impossível aprender sem ficar confuso”. Isso significa que não se sabe tudo sobre nós e também não se pode saber tudo sobre nossos

⁵¹ A autora desta tese integrou o CAPE, em 1998; coordenou o grupo de avaliação durante os primeiros anos de implantação da Escola Plural, da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – RME/BH –, em seus níveis e modalidades de ensino. Em 2000, coordenou também o Grupo de Trabalho Ensino Médio no CAPE, realizando debates com professores, vários acompanhamentos a escolas, além do curso a Rede debate JUVENTUDES. Cada uma dessas demandas gerava uma estratégia de entrada e de diálogo para a definição do conteúdo da ação de formação. Foi-se percebendo que o trabalho de formação junto às escolas provocava diálogos importantes, problematizava ideias e trazia questões que acabavam não só por gerar um redirecionamento das ações na Escola, mas também permitia-se uma leitura das dificuldades e resistências que poderiam comprometer a participação das escolas no processo de consolidação da Escola Plural. Percebeu-se que o tema que causava maior temor e fragilizava os professores continuava sendo a avaliação.

⁵² Primeiro a pesquisadora sofreu uma infecção de amígdalas repentinamente e, depois, passou a ter fenômeno visual (estrelinhas que ficam passando na visão).

alunos. É preciso fazer, silenciar, *baixar a guarda*, ouvir, distanciar-se da situação vivida para retomá-la com novas perspectivas.

Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor sua própria confusão. Se prestar a devida atenção ao que as crianças fazem (por exemplo, que terá passado na cabeça daquelas crianças para ter pendurado o barbante em forma de laço?), então também ficará confuso. E se não ficar, jamais poderá reconhecer os problemas que necessita de explicação (SCHÖN, 1992, p. 85).

Essa diferente possibilidade profissional, tendo naquele momento o peso de exercer, mesmo que provisoriamente, um cargo como professora substituta, na UFMG/FaE, provocava uma confusão mental e esta assolava o corpo inteiro: uma pressão própria, um questionamento sobre a preparação profissional necessária diante dessa nova experiência. Viviam-se um intenso *stress* profissional. Nóvoa (1992, p.12), comentando sobre esse tipo de problema, diz que

[...] uma das fontes mais importantes de stress é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. E acrescenta citando Cole & Walker (1989) “é preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades.

O *stress* profissional pode ser um tempo de se (re-)fazer a identidade profissional, como mostrado pelos autores anteriormente citados e neste sentido gerar possibilidades múltiplas de criatividade e inovações. A loucura estava feita, o palco armado, a cena preparada. Era preciso coragem. Era preciso entrar em sala de aula e professorar, mediar, dialogar, coordenar, observar e pesquisar. Nesse sentido, Morin (1999, p.7) anuncia: “[...] sem desordens da afetividade e as irrupções do imaginário, e sem a loucura do impossível não haveria *élan*, criação, invenção, amor, poesia”.

3.1 A tessitura do trabalho docente (entre-)laçada às perspectivas discentes⁵³

O tempo foi passando e, realmente, foi-se conseguindo desfazer a super-imagem da instituição sobre a docente/pesquisadora e, aos poucos, continuar a pensar e repensar que rumo se poderia trilhar no curso, junto com os alunos. Uma certeza estava colocada *a priori*: era preciso desenvolver um curso cujos produtos e processos fossem vivenciados dentro de uma perspectiva integradora da educação. Assim sendo, referenciais teóricos como: Dalben (1994/1998), Depresbiteris (1991), Esteban (2000/2001), Hoffman (1991/1993/1998), Lima (1994), Lüdke e Mediano (1992), Saviani (1983), Saul (1994), Veiga (1995) Luckesi, (1997), Perrenoud, (1993/1999/2000/2002), Freitas (1995), Villas Boas (1993/2001/2004), Hadji (2001), Dewey (1974a/1974b), Zabala,(1998/2002), Martins (1998), Arroyo (2000), Santomé (1998), Hernández (1998/2000), Freire (1987/1999), Rousseau (1999) Morin (1999), Silva(1999), Candau (2000), Hernández e Ventura (1998), Sacristán (1998), Barthes(1990/1984), Kossoy (1989), Comenius (2002) dentre outros, deveriam compor as referências bibliográficas. Foi feita uma pré-seleção e esperou-se pela primeira aula. Decidiu-se que só depois de uma sondagem com os alunos, o programa seria apresentado. Assim foi feito em todas as outras aulas, que também deveriam ser registradas pelos alunos do curso, como atividade formativa para eles. Após essa sondagem, percebeu-se que as expectativas dos alunos convergiam com as idealizadas *a priori*: fazer um curso dinâmico, interativo, que refletisse as diversidades culturais presentes no universo escolar, que dialogasse com a prática, que possibilitasse que diferentes linguagens fossem colocadas em questão e experienciadas... enfim, que o produto do curso refletisse o processo. Nesse sentido, recorreu-se ao texto da pesquisadora Candau (2000), e a partir dos princípios que ela aponta nesse texto, sendo congruentes com as expectativas da professora/pesquisadora e as apontadas pelos alunos na aula inaugural, propôs-se instaurar uma *nova* didática escolar. Assim sendo, do ato reflexivo da primeira para segunda aula elaborou-se uma primeira proposta de programa. Esse seria a matriz referencial para as outras 12 turmas do curso desenvolvidos pela pesquisadora nas aulas de Didática de Licenciatura. Desta forma, o plano de curso ia 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

⁵³ Nossa intenção não é trazer uma narrativa das memórias do curso de didática semestre por semestre e/ou ano a ano e sim dar visibilidade à experiência (a relação professora/aluno, a relação com o conhecimento, a relação da avaliação e os registros acadêmicos), fazendo uma reflexão sobre a mesma.

documento inicial, uma ementa provisória⁵⁴, 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.

Pensando nas questões discutidas com os alunos/as no primeiro dia de aula e dialogando com as ideias que traz CANDAU (2000) no artigo “A didática Hoje: uma agenda de trabalho”, o curso foi direcionado no sentido de debater as seguintes questões:

1. **incorporar questões que emergem da perspectiva pós-moderna (enfoque):** subjetividade, diferença, construção de identidades, diversidade cultural, a relação saber-poder, às questões étnicas, de gênero e sexualidade... Enfim, dar enfoque às diferentes culturas presentes no universo escolar;
2. **romper com fronteiras e articular saberes (desafio):** visão contextualizada e multidimensional do processo pedagógico;
3. **favorecer ecossistemas educativos (uma urgência):** ampliar, reconhecer e favorecer distintos *locus*, ecossistemas educacionais, diferentes espaços de produção da informação e do conhecimento, de criação e reconhecimento de identidade, práticas culturais e sociais, de caráter presencial e/ou virtual, em que diversas linguagens são trabalhadas e pluralidade de sujeitos de interação;
4. **reinventar a didática escolar (uma exigência):** desconstruir o estilo frontal de ensino para reinventar uma didática escolar numa perspectiva multidimensional, diversificada e plural;
5. **apostar na diversidade (uma condição):** trabalhar articulando igualdade e diferença; maximizar a pluralidade de vozes, estilos e sujeitos socioculturais;
6. **revisitar temas clássicos (uma preocupação):** avaliação; questões de disciplina e violência; planejamento e técnicas.

(Fragmento do programa provisório do curso de didática de licenciatura em 2003)

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; COLL, 2000).

1. Discutir a função da educação sob a ótica da diversidade cultural.
2. Refletir sobre as diferentes concepções do processo ensino aprendizagem que têm norteado o trabalho dos educadores no Brasil.

⁵⁴Ao longo do texto, o programa do curso (ementa, objetivos, estratégias metodologias, formato avaliativo etc..) será detalhado a partir da tessitura da memória.

3. Discutir os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam as diferentes propostas de ensino aprendizagem.
4. Analisar os elementos do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a elaboração de uma proposta alternativa de ensino – os projetos de trabalho.

(Excerto da estrutura do portfólio em relação aos objetivos do curso de didática/2003)

Os conteúdos foram abordados no Curso de Didática, da seguinte forma: conteúdos conceituais, procedimentais, atitudinais, conforme tipologia da aprendizagem dos conteúdos definidos por Zabala (1998/2002). Assim, ao apresentar essa lógica de aprendizagem dos conteúdos aos estudantes, os mesmos eram convidados a compreendê-la e, posteriormente, melhor aplicá-la em suas atividades profissionais.

Os *conteúdos conceituais* tiveram sua abordagem por meio das discussões sobre a didática em diferentes momentos históricos, planejamento, etapas e elaboração; formação de professor (ser e estar professor) articulados aos conceitos de didática e sua implicação na vivência docente, concepções de ensino-aprendizagem, concepções e práticas de avaliação/registros escolares.

Com relação aos *conteúdos procedimentais* eles deveriam *fazer* – experimentação de diferentes ações pedagógicas – *dinâmicas em sala de aula, visita à escolas, desenvolvimento de projeto de trabalho, elaboração e apresentação dos projetos de trabalho* – que eram reorganizados, tantas vezes quantas fossem necessárias, para a concretização de objetivos de ordem prática, sempre aliados a um processo reflexivo a respeito da atividade desenvolvida.

Os *conteúdos atitudinais* foram fomentados e desenvolvidos ao incentivar a autoaprendizagem dos estudantes: aprender a elaborar os conhecimentos para enfrentar novos problemas e gerir possibilidades e alternativas, ao serem convidados a escrever e elaborar/reelaborar suas produções acadêmicas; ao estimulá-los a extrair fatos pertinentes de fontes diversas, aprender as relações funcionais entre os saberes escolares e a vida. Abaixo seguem dois exemplos de como eram organizados os conteúdos do curso.

Os quadros abaixo são tomados como exemplo para ilustrar como os conteúdos eram organizados em diálogo com os estudantes. No primeiro quadro (ano de 2003), o formato da aula estava centrado no desenvolvimento de seminários temáticos para apresentação dos textos de referência integrados à produção de vídeo, análise de filme e/ou de documentários produzidos pelos próprios alunos. Os trinta e cinco estudantes foram agrupados de acordo com o interesse pelo tema de cada seminário formando grupos de três e no máximo quatro, para apresentação dos trabalhos.

Quadro 1 – Atividades/conteúdos do curso de didática de licenciatura (Ano 2003)

| 1º exemplo: | |
|--|---|
| Curso de Didática de licenciatura, 1º semestre de 2003 | |
| No da aula | Conteúdos: |
| Aula 1 | 1º grupo: Momentos históricos na reconstrução da didática (MARTINS, 1998, p. 25 a 43) “O Papalagi: comentários de Tuavil, chefe da Tribo Tiávea, nos mares do sul” (SCHEURMANN, E, 2000, p. 87 a 92). |
| Aula 2 | 2º grupo: Didática e os processos de ensino: concepção tradicional x progressista/Teorias da aprendizagem Experiência e Educação (DEWEY, 1974b p. 3 a 21) A pedagogia da experiência e sua importância em uma educação democrática (MOGILKA, 2000, p. 85 A 102) |
| Aula 3 | Debate e avaliação dos trabalhos apresentados |
| Aula 4 | 3º grupo: Teorias de educação e o problema da marginalidade (SAVIANI, 1983, p. 5 A 39) (Leitura complementar) Pedagogia do oprimido <i>versus</i> pedagogia dos conteúdos (SILVA, 1999, p. 57 a 64) |
| Aula 5 | 4º grupo: Interação entre o aprendizado e o desenvolvimento (VIGOTISK, 1991, p. 104 a 119) Leituras complementares: A construção do conhecimento na escola: pontos para reflexão; Do indivíduo e do aprender: Algumas considerações a partir da perspectiva sociointeracionista (LIMA, 1990) Filme: O Enigma de Kaspar Hauser |
| Aula 6 | Debate e avaliação dos trabalhos apresentados |
| Aula 7 | 5º grupo: Organização escolar em série/Organização em ciclos. Análise do Filme: Tempos modernos – Charles Chaplin (os primeiros 20’ da fita) |
| Aula 8 | 6º grupo: Planejamento de ensino como estratégias de política cultural (CORAZZA, 1997) Planejamento de ensino: um ato político pedagógico (RAYS, 1987). Filme: O Jarro |
| Aula 9 | 7º grupo: Currículo e diversidade cultural (SACRISTAN, 1998, p. 25). Os conteúdos culturais, a diversidade Cultural e Função das Instituições Escolares (SANTOMÉ, 1998) Exibição do filme “Cidade de Deus” |
| Aula 10 | 8º grupo: <i>Cadernos da Escola Plural 2: proposta curricular da Escola Plural:</i> referências norteadoras. Belo Horizonte: PBH, [s.d.]. A Escola como Espaço sociocultural (DAYRELL, 1996, p. 137 a 161); e <i>Juventude, grupos de estilo e identidade</i> (DAYRELL, 1999) Apresentação de trabalho: sugestão de documentário: ABCD JOVEM |
| Aula 11 | Debate com Eugênio Tadeu coordenador do Projeto Pandalelê – CP/UFMG Debate e avaliação dos módulos acima |
| Aula 12 | 9º GRUPO: Organização dos conteúdos de aprendizagem (ZABALA, 1998) FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO E ENFOQUE GLOBALIZADOR (ZABALA, 2002) Princípios e fases do enfoque globalizador (ZABALA, 2002) Métodos globalizadores (ZABALA, 2002) |
| Aula 13 | Pedagogia de projetos em questão (Caderno da Escola Plural) Os Projetos de trabalho e a necessidade de transformar a escola. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 29-37) Presença Pedagógica Relatos de experiência: trabalhando com projetos: 1. Um encontro casual entre a desobediência e escrita. (Oscar Henao Mejia) |
| Aula 14 | 10º grupo: Professores e alunos: sujeitos socioculturais: |

| | |
|---------|---|
| | Jovem como sujeito social Juventude, tempo e movimentos sociais (MELUCCI, 1997, p. 5-24) |
| Aula 15 | 11º grupo: Os professores como sujeitos socioculturais (TEIXEIRA, 1996, p. 180-193) |
| Aula 16 | 12º grupo: Avaliação do curso |
| Aula 17 | Avaliação dos portfólios de trabalho produzido pelos alunos e debate com os alunos sobre suas produções |

Quadro 1 - Índice de *atividades/conteúdos* do curso de didática de licenciatura, no 1º semestre de 2003, 35 estudantes matriculados

Fonte – Lista de conteúdos do curso de didática de licenciatura – Ano de referência: 2003.

O segundo exemplo – quadro 2 – corresponde ao formato final da experiência, no ano 2004, em que as aulas se desenvolviam por intermédio de dinâmicas motivadoras para os debates dos conteúdos selecionados e da construção pelos estudantes de projetos de trabalho. Os trinta e oito estudantes foram agrupados de acordo com o interesse pelo tema de cada projeto formando grupos de três e no máximo quatro, para apresentação dos trabalhos. Cada agrupamento poderia a partir do tema e de diferentes formas, elaborar algum objeto ou artefato de trabalho, produzir e/ou refletir sobre uma experiência de construção do conhecimento etc., e apresentar o processo e o produto do conhecimento explorado.⁵⁵

Quadro 2 – *Atividades/conteúdos* do curso de didática de licenciatura – ano 2004

2º exemplo:

Índice de conteúdos/atividades do curso de didática de licenciatura/2004

Permite aos estudantes, a partir do índice final, organizar uma ordenação das atividades que se realizaram durante seu desenvolvimento. Por isso, a recapitulação final tem razão de ser não só como agrupamento do estudado, mas sim como percurso ordenado (segundo o índice e as atividades realizadas por cada estudante) em função dos diferentes aspectos da informação trabalhados e dos procedimentos que se tenham utilizado para isso. (HERNANDEZ e VENTURA, 1998).

| <i>No da aula</i> | CONTEÚDOS |
|-------------------|---|
| Aula 1 | ♦ Aula inaugural - dinâmica das fotos e do remador |
| Aula 2 | ♦ Análise e discussão do programa do curso com os alunos |
| Aula 3 | Análise dos textos: ♦ Conversas sobre o Ofício de Mestre (ARROYO, 2000, p. 17 a 26) ○ Sobre a aula: uma leitura pelo AVESSE (FONTANA, 2001, p. 33 a 37) ○ |
| Aula 4 | Tarefa extraclasse: observação e registro da aula de algum de seus professores (curso de origem) ou em outra |

⁵⁵ Os resultados deste trabalho são relatados e analisados no capítulo VI.

| | |
|---------|---|
| | escola |
| Aula 5 | Avaliação classificatória e avaliação formativa (SOARES, 2002) Avaliação escolar e a relação com o conhecimento (DALBEN, 1998) |
| Aula 6 | Avaliação escolar: existe uma saída? (GOULART, 1995) Avaliação e Registro no 3º ciclo de formação: uma experiência de formação (REZENDE, 2002) Artigo de Jornal: Direito negado na prática (REZENDE, 1998) Caderno da Escola Plural 4 (PBH, s/d) e 6 (PBH, 1996) A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumento de análise (ZABALA, 1998, p. 27 a 52) Ter ou não ter bomba na escola (REZENDE, 1999) Um direito negado na prática (REZENDE, 1998) A aventura de ensinar, criar e educar (WEFFORT, 1992) |
| Aula 7 | Momentos históricos da didática (MARTINS, 1998, p. 25 a 43) e Didática hoje (CANDAUI, 2000) |
| Aula 8 | Didática e os processos de ensino: concepção tradicional x progressista - continuidade da aula anterior. |
| Aula 9 | Teorias de Educação e o problema da marginalidade (SAVIANI, 1983, p. 5 q 39) (Leitura complementar) Pedagogia do oprimido <i>versus</i> pedagogia dos conteúdos (SILVA, 1999, p. 57 a 64) |
| Aula 10 | Experiência e educação (DEWEY, 1974, p. 3 a 21) A pedagogia da experiência e sua importância em uma educação democrática (MOGILKA, 2000, p. 85 a 102) |
| Aula 11 | Relato de experiência: E.M. Hilton Rocha Debate sobre Projeto Político Pedagógico currículo, avaliação e projetos com a comunidade (VEIGA, 1995) Vivência das diferentes linguagens |
| Aula 12 | Dinâmica do bicho e definição de enfoque globalizador |
| Aula 13 | Organização dos conteúdos de aprendizagem (ZABALA, 1998) FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO E ENFOQUE GLOBALIZADOR (ZABALA, 2002) |
| Aula 14 | Princípios e fases do enfoque globalizador (ZABALA, 2002) Métodos globalizadores (ZABALA, 2002) Fita sobre Projeto de trabalho da Escola Plural. |
| Aula 15 | Pedagogia de projetos em questão. Reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural: os projetos de trabalho.(PBH, s/d) Os Projetos de trabalho e a necessidade de transformar a escola (HERNADEZ, 1998, p. 29-37) Relatos de experiência: trabalhando com projetos: um encontro casual entre a desobediência e escrita. (Oscar Henao Mejia) |
| Aula 16 | A aula como espaço da nova construção paradigmática (CUNHA, 1998) |
| Aula 17 | Apresentação de projetos de trabalho: Infância (grupo 1) |
| Aula 18 | Apresentação de projetos de trabalho: Juventude (grupo 2) |
| Aula 19 | Apresentação de projeto de trabalho: Educação e novas tecnologias (grupo 3) |
| Aula 20 | Apresentação de projeto de trabalho (grupo 4): jovens e adultos contam sobre o seu retorno à escola e a importância em vida |
| Aula 21 | Apresentação de projeto de trabalho (grupo5): letramento |
| Aula 22 | Apresentação de projeto de trabalho (grupo 6): teatro do oprimido |
| Aula 23 | Apresentação de projeto de trabalho (grupo 7) projeto Guernica |
| Aula 24 | Avaliação das apresentações de conteúdos dos projetos |
| Aula 25 | Avaliação do curso e dos portfólios |
| Aula 26 | Exposição dos portfólios nos corredores da FAE e festa em comemoração ao fim das atividades |

Quadro 2 - Índice de *atividades/conteúdos* do curso de didática de licenciatura, no 1º semestre de 2004, 38 estudantes matriculados

Fonte – Lista de conteúdos do curso de didática de licenciatura – Ano de referência: 2004

Os exemplos, trazidos nos quadros 1 e 2, são amostras de como ao longo da experiência o programa do curso foi sofrendo alterações, às vezes na ordem da discussão dos conteúdos, alterações nas referências teóricas, na introdução, 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) assiná-la que será preciso retificar o alvo constantemente. Corroborar este 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.

Os conteúdos foram trabalhados em momentos intercomplementares, conforme as necessidades que emergissem do grupo em cada turma. Esses momentos se caracterizaram, entre outras possibilidades, por: 1. síntese inicial ou final do conhecimento produzido a cada tema individual e/ou em grupo; 2. leitura e estudo individual dos textos, visando a contextualização e adoção de um posicionamento crítico; 3. discussão em pequenos grupos para esclarecimento de dúvidas e identificação de questões centrais sobre as práticas nas escolas; 4. discussão geral, envolvendo toda a turma, para coletivizar as reflexões. 5. organização do conteúdo e das formas utilizadas no estudo de cada tema por meio de diferentes linguagens que foram sendo apresentadas durante o desenvolvimento dos módulos.

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.

Nesse sentido, a aula se tornou um palco em que diferentes atores se relacionavam, trocavam ideias, aprendiam e ensinavam por meio de metodologias ativas. As diversas possibilidades metodológicas tornaram o processo ensino/aprendizagem mais flexível, permitindo colocar os alunos em situação de desafio para aprender, pois, quando se sabe exatamente o que se quer obter com determinadas aprendizagens, pode-se organizar a aula de maneira rigorosa e dinâmica ao mesmo tempo (MEIRIEU, 1998).

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.

Assim, essa nova concepção de avaliação – contínua, dinâmica, investigativa – colaboraria para que os sujeitos que vivenciassem esse processo pudessem expressar diferentes possibilidades de produção do conhecimento e a tomada de consciência crítica dos modos de agir que utilizam frente às tarefas que lhes foram propostas. A avaliação vivenciada dessa forma tornava-se uma atividade reflexiva⁵⁶. Para tanto, o eixo do trabalho *como e pela* avaliação passou a representar o próprio processo de conhecimento do curso por meio da seguinte orientação: 1. problematização e aprofundamento teórico; 2. sistematização dos saberes pedagógicos do aluno e do professor; 3. sistematização e registro, e 4. vivências culturais/expressão das diferentes linguagens.

As estratégias metodológicas de trabalho podem ser assim sintetizadas seguindo as orientações supracitadas e que foram norteadas pelos eixos a seguir explicitados: 1. problematização a partir da escuta; 2. nova escuta, mais elaborada e organizada, com conteúdo a ser desenvolvidos pelos alunos; 3. definição de ações de formação a partir de experiências inovadoras; 4. ressignificação da prática das aulas na qual os alunos precisam se envolver reconhecendo-se como sujeitos. A estrutura do portfólio foi adequada a essa concepção de formação, apresentando quatro tipos de ações.⁵⁷

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.⁵⁸

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 (ex. Escolas Municipais de diferentes estados brasileiros – Escola Plural, Cidadã, Escolas Estaduais, Federais Particulares).

⁵⁶ No próximo subitem, fundamentar-se-á a importância do ato reflexivo presente na avaliação.

⁵⁷ O formato dessas ações foi elaborado depois de muito trabalho de pesquisa lançando mão da experiência formativa adquirida no CAPE, na coordenação do grupo de avaliação escolar, Juventudes e no CAPP – Curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica.

⁵⁸ Essa ação se dá de forma breve, pois o eixo são as ações 2, 3 e 4, sempre alimentadas pela ação 1.

Ações do tipo 3 – Propostas de formação do futuro estudante/professor por meio de *rede de trocas*⁵⁹ com coletivos de escolas que promovam práticas pedagógicas significativas (Ex. Escola Municipal Professor Hilton Rocha).

Ações do tipo 4 – Ações que envolveram a participação/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.

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.

Nesse modo, para cada ação desenvolvida, foi solicitada uma ação reflexiva, que evidenciasse os ganhos de aprendizagem após o estudo dos conteúdos. Instigava-se os estudantes a desenvolverem suas capacidades de publicizar, definir e justificar o desenvolvimento e desempenho nas atividades realizadas.

Os estudantes eram convidados a (re-)fazer o trabalho quando não satisfatório e, *a posteriori*, refletir sobre o que fizeram, o esforço que empreenderam, e o resultado atingido. Percebiam, neste contexto, que o processo de formação se caracterizava pela construção permanente, não rotineira, de abertura à crítica, destoando do tão comum e natural trefismo acadêmico⁶⁰.

A experiência investigada certificou situações próximas ao que Rezende (2004)⁶¹ viu acontecer em sua pesquisa de mestrado com os sujeitos analisados: à medida em que os professores flexibilizavam suas ações de ensino/aprendizagem diversificando as formas de registro/avaliação, ampliavam também as possibilidades de os sujeitos da aprendizagem mobilizarem suas capacidades de tomar decisões, de pesquisar, de elaborar hipóteses, de sintetizar, de formar opinião próprias, de divergir e de consensuar ideias. Tais capacidades desveladas potencialmente foram importantes para a reconstrução do conhecimento, sendo a

⁵⁹ Essa forma de trabalho formativa é destacada por Nóvoa (1995) com importante ação reflexiva da prática pedagógica. Quando a autora da presente tese foi membro do CAPE, participou das primeiras Redes de Trocas iniciadas em 2001. Elas se constituíam da seguinte forma: as Escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte apresentavam suas experiências pedagógicas produzidas no cotidiano escolar e elaboravam um caderno pedagógico onde faziam a reflexão de sua prática. As Escolas que já participaram da Rede de Troca no seu primeiro ano foram: Escola Municipal Edson Pisani, União Comunitária, Sebastião Guilherme de Almeida, Israel Pinheiro, Hélio Pellegrino, Aurélio Pires, Sebastião Guilherme de Oliveira, Jardim José Braz, Paulo Mendes Campos, Hilton Rocha.

⁶⁰ Realizar atividades acadêmicas de baixa relevância para as aprendizagens dos estudantes.

⁶¹ Outra pesquisa da autora desta tese.

reflexão uma potencializadora primordial do processo de aprendizado discriminado – num primeiro momento a ação; posteriormente, o distanciamento do trabalho produzido e novamente o contato com a ação inicial para um refazer e uma (re-)análise. 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).

Para cada atividade era solicitada uma autoavaliação capaz de desvelar as aprendizagens mobilizadas na sala de aula. O exercício de se auto-avaliar era tão importante quanto demonstrar os progressos feitos e apresentar questões que ainda ficaram pendentes de tratamento teórico e prático.

Um roteiro estruturado do portfólio (APÊNDICE A) foi apresentado aos estudantes nos primeiros encontros e distribuído a todos/as, mas dando a liberdade para os estudantes elaborarem livremente seus portfólios a partir da estrutura previamente acordada coletivamente. Levou-se em conta que eles mudam progressivamente sua relação com o saber (HADJI, 2001) e que, ao retomarem as atividades, podem se dar conta de elementos e relações que antes não tinham percebido.

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. Segundo Zimmerman (2000)⁶², *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.

⁶² Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. IN: M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). San Diego: Academic Press.

1. melhorar a sua capacidade de aprendizagem por meio do uso selectivo de estratégias metacognitivas e motivacionais; 2. seleccionar de forma proactiva, estruturada e mesmo criar ambientes de aprendizagem mais adequados e 3. desempenhar um papel importante na escolha das formas e quantidade de instrução que necessitam. Diversos investigadores sociocognitivos da autorregulação, têm-se preocupado em explicar como é que as alunas e os alunos se tornam gestores do seu próprio processo de aprendizagem. Para estes autores, a aprendizagem, é encarada como uma actividade que as alunas e os alunos desenvolvem para si próprios de uma forma apropriada e não como algo que lhes acontece de modo reactivo a um processo de ensino, como tradicionalmente se assumia (ZIMMERMAN, 2000).
2. [...] Assim, no âmbito desta teoria os indivíduos são considerados como capazes de exercerem controlo sobre o seu comportamento, o qual influencia quer o ambiente em que se inserem, quer os seus estados biológicos, afectivos e cognitivos através da sua capacidade de auto-reflexão e da autorregulação, pelo que são percebidos como seres activos e não como meros “transmissores mecânicos” das influências ambientais. (CASTRO, 2007, p. 10)

Indo ao encontro das proposições teóricas de Zimmerman, *apud* Castro (2007), a experiência em análise desvela o uso da autoavaliações no sentido de situar os estudantes numa trama em que construía a própria aprendizagem. Assim, 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.⁶³

O trabalho docente, por causa disso, às vezes era minimizado ou, às vezes, maximizado, pois ao mesmo tempo em que os estudantes assumiam o protagonismo da própria aprendizagem, traziam à tona novas perspectivas ainda não pensadas pela professora e, desse modo, levavam-na a pesquisar novos assuntos e, assim, poder minimamente dialogar com as novas e diferentes ideias e procedimentos que iam sendo emanados no processo ensino-aprendizado. Destarte, o exercício da docente se tornava desafiador e bastante complexo.

3.2 Da tessitura da aula ao entendimento de portfólio: relações docente, discente e a construção do conhecimento

Nas primeiras aulas, a autora desta tese experimentou uma sensação de prazer e de descontentamento. Prazer, por perceber que os estudantes almejavam ações que lhes

⁶³ Veja os relatos de aprendizagem no capítulo IV.

permitissem protagonizar. Descontentamento, por compreender que os mesmos estudantes ouviam o que apresentava como proposta, mas não a compreendiam.

A solução usada na resolução dessa questão foi começar a discussão dos conteúdos pela avaliação (como exemplo do índice de *atividades/conteúdos* do curso de didática explícito no quadro 2), para que os alunos pudessem entender as diferentes concepções de avaliação e, assim, conseguissem compreender também o que se esperava na construção dos portfólios. Entretanto, mesmo que os estudantes idealizassem tal concepção, ao mesmo tempo, não o compreendiam na prática e, por vezes, se manifestavam carregados de resistências à proposta. Nas dez primeiras aulas sempre uma pontuação de algum estudante provocava a retomada de como proceder à composição da avaliação por meio dos portfólios. O processo que estava sendo vivenciado pelos estudantes, ainda desconhecido em sua inteireza, provocava insegurança e, às vezes, desconfiança de que se eles teriam competência para realizar as tarefas propostas e/ou recriar sobre a proposição em questão.

No excerto do portfólio de Marcos, ilustram-se as reflexões sobre a questão em foco.

No princípio fiquei muito desconfiado e até discordante das ideias apresentadas para professora Márcia. (excerto do portfólio de Marcos, estudante de Biologia, UFMG, em 30/06/2004)

A reação dos alunos à proposta de, a partir de uma nova relação pedagógica, elaborar um portfólio, contemplando toda organização acima como princípios de sustentação da ação didática e como possibilidade para avaliação do curso sob nova dimensão pareceu-lhes muito inusitada aos olhos da maioria dos estudantes. A reação manifestada era de muita surpresa, medo, inseguranças e muitas dúvidas. A intenção era tornar esses alunos construtores das cenas nas aulas de didática, por meio de pesquisas que envolvessem as múltiplas linguagens.

Veja-se o texto a seguir elaborado pela autora desta tese para discussão com os estudantes como estratégia provocativa de melhor compreensão da proposta – sua concepção de avaliação, registros acadêmicos e uso de portfólio de aprendizagem.

Avaliação em portfólio: implementando uma nova didática

O desenvolvimento desta experiência didática contará com ação dos sujeitos envolvidos no processo que, ao implementar uma *nova didática*⁶⁴ (novas relações pedagógicas, nova relação com o conhecimento), propõe que as atenções pedagógicas se voltem para a percepção da totalidade das dimensões do ser humano – a dimensão cognitiva, ética, estética, política, moral, social, emocional, corporal... para buscar uma formação mais plural, mais total. Essas dimensões ficarão claras após a leitura e compreensão do que sejam *projetos de trabalho*, experienciando posteriormente a feitura dos mesmos. O cenário será de transformações e *transgressões*. A nova didática se constituirá – reordenando tempo/espaço, a relação professor/aluno, currículo, avaliação... A proposta de construção dos portfólios de aprendizagens tem por finalidade dar visibilidade às ações emergentes que compostas coletivamente pelos docentes e discentes, colocam em prática o desejo de *renovar* o cotidiano das aulas de didática de licenciatura. Efetivar-se-á uma Proposta Político-Pedagógica de trabalho, fundamentada nos seguintes princípios formadores: 1. formação humana em sua totalidade; 2. a universidade como espaço de encontro e produções individuais e coletivas; 3. *nova* identidade na formação profissional; 4. avaliação formativa. De acordo com os princípios supracitados, os espaços acadêmicos abrem-se para vivências culturais, avançando na recuperação de sua função como espaço público privilegiado de cultura e centrando-se não na transmissão/recepção de informações e saberes, mas na sua constituição como centros da formação coletiva e humana (SANTOS, 2000a /2000b).

Avaliação em portfólio: observação, registro e reflexão

O curso estimulará vivências diferentes de registros em que os estudantes aprenderão fazendo ao observar aulas, ao fazer as dinâmicas reflexivas, ao produzir os projetos de trabalho. Os estudantes serão estimulados a observar e *eleger o objeto de investigação, a elaborar objetivos claros, identificar contextos e momentos específicos*. Trabalha-se com a hipótese de que as formas de registros⁶⁵ planejadas pelo professor permitem perceber sua concepção de ensino aprendizagem determinando seu processo e produto⁶⁶. Os jeitos de avaliar – os instrumentos – vivenciados na sala de aula devem possibilitar uma explosão de ideias, formas e expressões avaliativas⁶⁷:

1. *debates, trabalhos em grupo, autoavaliações, painéis de trabalho etc.* – São instrumentos de avaliação que permitem auxiliar os estudantes e a professora a expressarem com suas próprias palavras; exemplificarem; estabelecerem relações com outros conhecimentos; produzirem reflexão sobre as ações que realizam; tomarem consciência crítica dos modos de agir que utilizam frente às tarefas que lhes são propostas na escola; enfim, produzirem coletivamente.

2. *pesquisas, jogos, dinâmicas, desenhos, exercícios das diversas disciplinas, provas, painéis, maquetes, dentre outros*. São instrumentos que podem proporcionar situações de interação e um espaço para compartilhar, confrontar, negociar ideias; potencializar algumas situações e problematizações, levando o grupo a colher mais informações, explicar suas ideias e saber expressar seus argumentos possibilitando a reflexão sobre os diferentes caminhos trilhados pelos estudantes durante um processo de trabalho coletivo.

Nesse sentido, o uso de portfólios como instrumento avaliativo ao longo do curso pretende colaborar para que os sujeitos possam expressar diferentes possibilidades de produção do conhecimento e tomada de consciência crítica dos modos de agir que utilizam frente às tarefas que lhes são propostas na sala de aula. Pode-se dizer assim que a avaliação vivenciada dessa forma é uma atividade criativa e reflexiva (SCHÖN, 2000). Para que uma boa reflexão aconteça, diversificados processos de registros serão estimulados e paulatinamente construídos, formatando registros que, em seguida, poderão ou não estar contidos nos portfólios.

Os registros escolares devem colaborar para a realização de uma boa avaliação. Um bom olhar avaliativo pode ser estruturado a partir do seguinte tripé – observação, registro, reflexão – esses num jogo ininterrupto e espiralado colaboram para que boas reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem venham à tona.

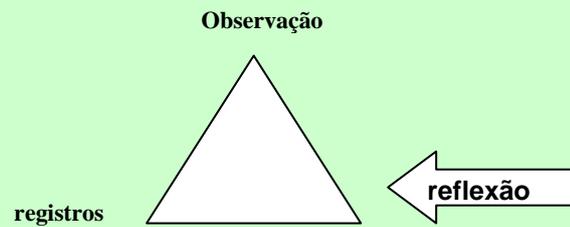
⁶⁴ Teve-se como referência que a ação docente está incorporada por diferentes dimensões: técnica, estética, política e ética (RIOS, 2001).

⁶⁵ Cartas, entrevistas, anotações estruturadas ou não, o uso de textos em diferentes gêneros literários, provas, testes, fotografias, maquetes, elaboração de projetos de trabalho, confecção de cartazes, painéis, portfólios dentre os outros.

⁶⁶ Ver trabalho de Seidel *et al.*, *apud* Villas Boas (2004, p. 85).

⁶⁷ Ver conclusões de Barton e Collins, *apud* Villas Boas (2004, p.43).

Veja-se a seguinte representação da avaliação/registros nos moldes interpretados.



Essa representação – observação, registros, reflexão – modelo que orientará a experiência, confirmando que o ato de registrar é um exercício metodológico sistematizado, rigoroso de observar para refletir, analisar e retro-avaliar e (re-)planejar ações que contemplem as diferentes culturas produzidas, reproduzidas existentes em instituições educacionais.⁶⁸

Destaca-se nessa representação o papel fundamental que a reflexão pode produzir a partir dos registros acadêmicos, permitindo levantar hipóteses das ações planejadas e implementadas, repensar caminho percorrido e construído na busca de resultados significativos, levantar as evidências do que se conseguiu aprender/ensinar e as evidências das dificuldades que ainda precisavam ser enfrentadas e, a partir delas, o reconhecimento das superações que precisam ser conquistadas.

Dessa forma, o processo tende a não ser tranquilo e fácil, podendo, no entanto desencadear conclusões duradouras e/ou satisfatórias. Segundo Dewey (1959), o processo de reflexão se define como fusão, hesitação, recuo, por *caminhar em círculo*. Uma vez encontrada, muitas vezes, a conclusão deverá ser abandonada e o processo recomeçado. Raramente a reflexão é fácil; na melhor das hipóteses, diverte e excita e, na pior, é tarefa dolorosa, acompanhada de muitos momentos de frustração. Dewey (1959) define a reflexão como sendo um tipo de pensamento que incorpora o método científico em seu sentido mais amplo. Para ele, todo pensamento de valor deve ser antecedido pela reflexão. Mais do que isto, a reflexão conduz a generalizações compreensíveis que têm o máximo de valor de transferências e novas situações.

Assim, infere-se que, para chegar ao nível da reflexão, seria necessário um bom material de registro e disposição para entender e escutar a análise que o registro mostra.

O registro vai se formatando com uma essencial função – comunicar. Para isso, Dewey (1974a) contribuiu novamente com a questão ao destacar o caráter instrumental e final da educação – a comunicação e a linguagem. No presente caso, entende-se que os registros assumem importância fundamental para difusão desse papel de auxiliar a relação ensino-aprendizagem.

Dessa forma, depois de concluído o tripé avaliativo, os registros presentes nos *portfólios* deverão dar origem em suas diferentes formas e servirão à docência, apontando o processo de formação de cada aluno e *feedback* do seu desempenho profissional. Servirão aos estudantes como fonte de auto-reflexão, possibilitando a reflexão dos processos de formação vividos e redefinição de novas possibilidades educativas.

Esses elementos previstos no ato de registrar e avaliar compoem o portfólio evidenciaram a complexidade de efetivar esse processo na prática, o que significa que nenhuma avaliação é aleatória, espontânea, descontextualizada. Ou seja, o ato de registrar e avaliar exige um planejamento, reflexões e tomadas de novas atitudes. Segundo Weffort (1992, p.3),

[...] pensar a prática sem o seu registro é um patamar da reflexão. Outro bem distinto é ter o pensamento registrado por escrito. O primeiro fica na oralidade não possibilitando a ação de revisão, ficando apenas nas lembranças. O segundo força o distanciamento, revelando o produto do próprio pensamento; possibilitando rever, corrigir, aprofundar ideias, ampliar nosso pensar. A ação de registrar, em linguagem verbal e não verbal, nos possibilita rever nossa ação e melhor compreendê-la.

O registro nos moldes acima destacados parece encontrar maiores facilidades para a sua concretização nos 1º e 2º ciclos de formação, no ensino fundamental, sendo ainda incipientes experiências como esta realizadas no ensino superior, dada sua especificidade e a marca cultural da rigidez e fragmentação dos saberes acadêmicos vivenciados por várias décadas (CUNHA,1998; SANTOS, 2000a/2000b; MORIN,2000/2001).

⁶⁸ Weffort(1992) destaca também importantes funções do registro.

Avaliação em portfólio: um viés humano e político

A relação pedagógica focada pedagogicamente pelo viés humano e político⁶⁹ dará relevância a diversificados registros que poderão conter os portfólios como componentes integradores da avaliação – como oportunidades formativas. Isto não tem outra razão de ser, senão pelo fato de que, ao avaliar uma pessoa, essa vem quase sempre seguida de instrumentos de registros que, se bem orientados, podem produzir aprendizagens significativas. Nesse sentido, pretende-se trabalhar com a marca indissociável da avaliação e das possibilidades de formação humana, sendo esses, por sua vez, relacionados a uma adequada relação ensino-aprendizagem.

(Excerto do texto escrito e apresentado aos alunos pela autora desta pesquisa, como ação de compreensão da proposta do Curso de Didática, em março de 2004).

A elaboração do texto, com apresentação em *slides show* aos estudantes, teve a intenção de favorecer a melhor compreensão deles acerca da proposta do Curso de Didática. Falou-se sobre concepções de avaliação, vivenciaram-se dinâmicas para discussão do tema⁷⁰ e estas colaboraram para a sensibilização dos estudantes. Discutiu-se a avaliação por meio dos diversificados registros e do uso de portfólios com instrumento avaliativo.

Durante o processo vivenciado dessa experiência, alguns alunos foram se manifestando em relação à pesquisa que iriam implementar, na realização de seus projetos de trabalho, de acordo com o previsto na programa do curso. No entanto, percebeu-se que outros estudantes ainda não se sentiam seguros para a concretização da estrutura de portfólio que tinha em seu eixo central a compreensão e a realização de projetos de trabalho.

Fazer um portfólio e ainda por cima ter que elaborar projetos de trabalho, na concepção apontada por Zalaba (1998/2000), Hernández (1998/2000), Hernández e Ventura(1998) dentre outros, buscando nas experiências do cotidiano (Dewey,1974b)⁷¹ os saberes a serem desvelados, parecia ser uma solicitação impossível aos estudantes. Observou-se tal desconforto diante da proposta nas expressões faciais de descontentamento, no farfalhar das pernas, nas mudanças de humor... no sorriso de alguns (na aprovação da proposta), na careta

⁶⁹ Humano, porque destaca os sujeitos desse processo como seres que refletem, que apresentam diferentes possibilidades de participação, que são respeitados e considerados em suas histórias/experiências de vida. Político, porque norteia as tomadas de decisões em diferentes momentos, decisões essas que poderão orientar as práticas pedagógicas no sentido da inclusão ou da exclusão dos estudantes, da manutenção ou transformação do contexto em questão.

⁷⁰ Veja o APÊNDICE C: excerto do portfólio da estudante Norma – análise dos textos teóricos que abordam o tema avaliação.

⁷¹ John Dewey (1859-1952) foi portador de uma nova concepção pedagógica, colaborando para o redesenho de novas perspectivas curriculares. Hernandez e Ventura (1998), Zabala (1998/2002) dentre outros, ao traduzirem as obras de John Dewey, acabam por apresentar uma alternativa pedagógica à escola tradicional. Propõem trabalhos educativos na ótica globalizante do conhecimento. Essa possibilidade é traduzida atualmente como projetos de trabalho e é considerada uma alternativa dinâmica para a construção de diferentes saberes e registros: com é o caso dos portfólios.

de outros (ao resistirem à proposta). As falas e registros autoavaliativos são a comprovação dos sentimentos de angústia e incertezas vividos pelos estudantes.

Cheguei a pensar: a professora é meio louca. Muitas pessoas tiveram essa sensação. (Excerto da autoavaliação de Theo Mota, em 02.07.2003).

O curso parecia não ter direção. (Excerto da autoavaliação de Ana Flávia Dias Vieira da Costa, 30/06/2003).

Fui bastante resistente em aceitar a ideia de que o curso em que o sistema avaliativo não se fazia por meio de provas pudesse produzir resultados satisfatórios. Verifiquei mais tarde o quanto estava equivocada [...].
(Excerto da autoavaliações de Viviane Silva Gonzaga, julho de 2003).

O número significativo de turmas e de estudantes por semestre demandava uma grande disponibilidade de tempo para o acompanhamento passo-a-passo do processo ensino/aprendizado desencadeado. Considerando a carga horária do curso e as dificuldades manifestadas pelos estudantes como as destacadas acima, bem como as incertezas docentes, constatou-se como necessário e prudente, naquele momento, ir reestruturando a proposta com a inserção de novas informações.

Um processo de avaliação formativa, como o instaurado nessa experiência, requereu um trabalho de interpretações das informações coletadas, impondo lançar mão de um quadro referencial teórico que desse conta dos múltiplos aspectos – afetivos, cognitivos, sociais – que integram o processo de aprender, como apontam Villas Boas (2004) e Araújo e Alvarenga (2006). Nesse sentido, 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 auto-administração, autoavaliação e autorreflexão.

Era uma intenção docente colaborar minimamente com os estudantes para que desenvolvessem uma postura de *investigação* diante dos diferentes saberes escolares. Para isso, pretendia-se utilizar a elaboração dos projetos de trabalho como procedimento pedagógico importante para formar professores-pesquisadores, escritores de suas experiências, colaborando na aquisição de conhecimentos significativos. Objetivava-se ensinar um fazer didático, exemplificando e mostrando possibilidades para a concretização de uma docência responsável com o processo de ensino e de aprendizagem. Destarte, propôs-se que criassem grupos de trabalho e que juntos pesquisassem temas indicados, tais como:

educação e tecnologia, educação e arte, corporeidade, infância, juventude, educação de jovens e adultos, alfabetização e letramento.

Foi sugerido que, para conhecer o tema, os estudantes utilizassem diferentes instrumentos metodológicos: entrevistas, observações, grupos focais. Essas informações poderiam ser buscadas em grupos de alunos, escolas, professores, grupos musicais; escolas que trabalhassem com pedagogia de projetos; que avaliassem por meio de portfólios; que desenvolvessem seu Projeto Político Pedagógico – PPP - na lógica do ciclo de idade de formação; que tivessem grupo de dança, teatro; que desenvolvem práticas corporais/musicais, artes dentre outras diferentes: linguagem estética; grupo de capoeira; novas tecnologias (Rede Estadual/Municipal/Particular): computação, mídia (linguagem do vídeo), a matemática por meio de jogos (Ex. Escola Modelo da UFMG e Escola da Serra); rádio comunitária; com concepção ampliada de letramento; diferentes materiais iconográficos (com fotografia, *charges e cartuns*, desenhos infantis, desenhos, gravuras, pinturas etc.) e Organizações Não Governamentais – OGN's⁷² (terceiro setor)⁷³.

Desejava-se que os alunos utilizassem as linguagens midiática, fílmica, cênica, escrita, gráfica, plástica, dentre outras, para mostrar as possibilidades educativas que a cidade de Belo Horizonte tem ofertado. Assim, o registro em vídeo pediria uma observação inicial, talvez uma entrevista dentre outras técnicas de pesquisa. O produto desse processo seria o conteúdo das aulas dialogado com autores que pudessem enriquecer o debate. Apontava-se como alternativa também a possibilidade de produção fotográfica; produção de um teatro e/ou dança e/ou outras possibilidades que os/as alunos/as pudessem escolher que não estivessem destacadas no portfólio.

A ideia era pedagogicamente grandiosa, requereria tempo fora da sala de aula e percebeu-se que os alunos, embora manifestassem resistências, aos poucos foram disponibilizando seus tempos e espaços e aderindo à proposta. A reflexão sobre a carga horária do curso estava posta: como formar professores em tão pouco tempo? Nesse momento, nova confusão mental: a instituição estaria formando um professor com possibilidades formativas reduzidas?

⁷² Exemplo em Belo Horizonte - MG: **MUSA - Mulher e saúde** - organização feminista que atua numa perspectiva de gênero e na área de saúde sexual e direito reprodutivos da mulher. **Cedefes - Centro de documentação Eloy Ferreira da Silva** (Contagem - MG) que está ligado às questões da terra, dos indígenas e negros. Oferece cursos, seminários sobre esse temas, além de conter uma videoteca com cerca de 400 títulos, biblioteca, hemeroteca, mapoteca, fotos, *slides*, vídeos que tratam do tema como direitos humanos, educação popular, política e sociedade... para pesquisa de alunos e professores...

A imagem comunitária (educação midiática); Projetos em parceria com a Rede Municipal/ população de rua/rádios comunitárias/Universidades-Referências: Revista Presença Pedagógica. *Linguagens*. Dimensão, v7, n.º 40 jul./AGO. 2001

⁷³ Considerado terceiro Setor por não estar inserido no âmbito do Estado nem do mercado.

A estrutura proposta de portfólio pretendia minimizar o problema do tempo e também do tipo de formação que poderia ser veiculada, trabalhando mesmo que minimamente para a formação do professor como pesquisador. Na certeza de que seria um trabalho árduo, lutando contra o tempo, considerou-se melhor ir adequando a estrutura do portfólio às possibilidades contextuais, temporais e espaciais dos estudantes e da docente.

Transformar a sala de aula num laboratório de pesquisa das diferentes expressões de linguagens educativas (SCHÖN, 2000) tinha como propósito dar visibilidade às ações (individuais ou coletivas) que os alunos deveriam desenvolver em sala de aula. Sob essa concepção educativa, os registros de aprendizagem que poderiam conter o portfólio passaram a ser: de observação de uma aula, escolha de foto preferida e a explicitação de motivos pela seleção, trabalho em grupos e individuais com conteúdos do curso, apresentação de projetos de trabalhos, entrevistas, registros das dramatizações, *performances* dentre outros. Todos esses instrumentos avaliativos deveriam conter análises, reflexões e autoavaliações que dialogassem com os conteúdos trabalhados durante o curso.

Tentou-se manter-se firme nos objetivos iniciais propostos e ajudar os estudantes sobre o *como* fazer e *por que* fazer portfólios de aprendizagens, mas também isso não bastou. As informações verbais não eram suficientes. As primeiras cinco aulas eram tomadas para discutir a composição e montagem dos portfólios. Para completar essas informações, foram elaborados materiais instrutivos adicionais, apresentando observações importantes para confecção do portfólio, como os apresentados a seguir.

Observações importantes para confecção do portfólio

Caro aluno, segue algumas reflexões que o orientarão na rescrita e/ou na **análise do seu relato (observação em sala de aula) e ou outras produções (análise das fotos, dinâmica do olhar, vivência em sala de aula...)** na composição do portfólio.

"A produção de texto requer não só a representação de um código formal (o alfabeto, as convenções ortográficas, os procedimentos de organização da página, a paragrafação, pontuação) mas, principalmente, a apropriação de uma multiplicidade de regras sociais que envolvem o uso da linguagem. Em outros termos, não basta a técnica de escrever os padrões formais (gramaticais); é necessário a compreensão de que o sistema da escrita cumpre, numa sociedade, inúmeras funções, daí a produção e circulação de tantos textos em diferentes formas". (Caderno Ceale, vol. III, out 98).

Nesse sentido, ao escrever um texto, o autor deverá considerar os seguintes aspectos: o que (qual tipo de texto); para que; para quem; onde; quando e como. Esses elementos evidenciam a complexidade do processo de produção textual, o que significa que nenhuma produção é aleatória, espontânea, descontextualizada. Ou seja, o ato de escrever exige planejamento, e esse acaba por revelar a concepção de vida/de homem implícita no texto.

A par disso, o sentido de um texto depende da inter-relação entre a forma, o conteúdo e contexto no qual foi produzido.

Dada a complexidade do processo, trabalhou-se com a ideia de que a primeira versão de um texto não pode ser considerada como definitiva. A revisão do texto assume uma importância fundamental e deverá ser feita pelo autor (aluno) e, quando possível, por diferentes interlocutores.

Sobre o/s *RELATO/S DA/S AULA/S*

1º momento: verifique se você conseguiu estruturar um texto na forma de narração/descrição das atividades desenvolvidas na sala de aula (descreveu sujeitos? Reconstruiu diálogos? Descreveu local? Eventos especiais? Descreveu as atividades? Comportamentos dos observados...?)

2º momento: 2ª observação (tente melhorar o que deixou despercebido na primeira observação);

3º momento: Análise de cada observação

Ao elaborar a análise de suas produções, torna-se importante que o autor (aluno) estabeleça relações com os textos lidos (bibliografia do curso), com os debates em sala de aula – relacionar as situações mais gerais e mais pontuais da experiência que relataram. Dessa forma, utilizando-se da estratégia discursiva de reflexão e análise, o autor (sujeito) dialogará como diferentes vozes (ou interlocutores), que podem ser apresentados de forma implícita ou explícita no texto. **ATENÇÃO:** (a observação desses momentos serve como dica na construção de todos os textos propostos para o portfólio).

(Excerto do texto escrito e apresentado aos alunos pela autora dessa pesquisa, como ação de compreensão da proposta do curso de didática, em março de 2004).

Apresentaram-se ainda orientações importantes do significado dos seminários e de como realizar a composição dos mesmos para as aulas.

Orientação para composição dos seminários

O nome dessa técnica vem da palavra *semente*, o que parece indicar que o seminário deve ser uma ocasião de semear ideias ou favorecer a sua germinação. Talvez seja por essa razão que as universidades o seminário constitui, em geral, não ocasião de mera informação, mas fonte de pesquisa e de procura de novas soluções para os problemas.

Basicamente, o seminário é um grupo de pessoas que se reúnem com o propósito de estudar um tema sob a direção de um professor ou autoridade na matéria. A sua finalidade é:

1. Identificar problemas
2. Examinar seus diversos aspectos
3. Apresentar informações pertinentes
4. Propor pesquisas necessárias para resolver os problemas
5. Acompanhar o progresso das pesquisas
6. Apresentar os resultados aos demais membros do grupo
7. Receber comentários, críticas e sugestões dos companheiros e do professor

Os alunos são agentes ativos de sua própria aprendizagem

Ajudado por um arranjo físico que permite o diálogo coletivo (figura 1), o professor apresenta o tema e justifica a importância, demonstrando ainda a existência de problemas que constituem um desafio; ajuda os participantes a selecionarem subtemas específicos para os trabalhos de pesquisa, que pode incluir pesquisas de campo ou de laboratório. O professor confecciona um calendário para a apresentação dos trabalhos dos alunos; orienta os alunos na procura das fontes de consulta tais como: livros, relatórios de pesquisa, pessoas e instituições. Ajuda-os também a ordenar as ideias encontradas para apresentá-las ao grupo; dirige a sessão de crítica ao final de cada apresentação e faz comentários sobre a exposição.

Por sua parte, os alunos escolhem seus temas e fazem as pesquisas. Participam ativamente nas sessões de apresentação, formulando perguntas, expressando opiniões e fornecendo informações.

IMPORTANTE – Os trabalhos serão apresentados por escrito com cópias para distribuí-las a todos os participantes dos seminários. O grupo de trabalho será avaliado tendo em vista seu desempenho da apresentação (conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais). Organizaram-se esses conteúdos em uma ficha de observação que servirá para a sistematização da avaliação do grupo).

(Excerto do texto escrito e apresentado aos alunos pela autora dessa pesquisa, como ação de compreensão da proposta do Curso de Didática, em abril de 2004)

Fonte: Curso de Didática de Licenciatura – FaE/UFMG.

Outro roteiro importante foi a orientação de como os estudantes deveriam preparar os relatórios dos grupos de trabalho no seminário a serem apresentados nos portfólios.

Ao fazer o relatório do seminário, o grupo deve observar as seguintes questões

Cabeçalho:

Disciplina:

Grupo de trabalho: (nomes completos dos alunos e suas áreas de origem)

Tema abordado:

Data:

Sobre os conteúdos do relatório

- 1) Intenção do texto dentro do Curso de Didática
- 2) Por que o texto foi escolhido?
- 3) Postura crítica diante do texto
- 4) Apropriar do significado mais profundo (principais reflexões que o/s autor/es abordam);
- 5) Não se comportar passivamente diante da leitura
- 6) Condicionamento histórico/filosófico/sociológico do autor.

Metodologia

1. Descrever como desenvolveram o tema
2. Quais os recursos materiais utilizados?

Por exemplo:

- ✓ Se utilizarem fotos, elas devem ser escaneadas e tratadas analiticamente no texto
- ✓ Se utilizarem o vídeo, apontar breve comentário relacionado ao tema, informando ainda suas bases técnicas (autor, diretor...)
- ✓ Se usarem lâmina, artigos de jornais, dinâmicas, letras de músicas... todas essas situações pedagógicas devem compor o material escrito da preparação do seminário a ser entregue para a professora, como cópia para membros do grupo (para uso no portfólio) e para ser disponibilizado para os outros alunos no xerox.

3. Conclusões do trabalho

4. AUTOAVALIAÇÕES DO GRUPO

5. AVALIAÇÃO DA PROFESSORA (agendar uma data para que se possa fazer essa avaliação conjuntamente – segue ficha roteiro no anexo)

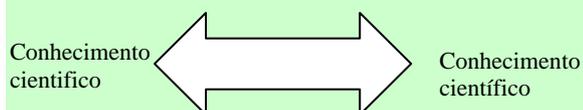
(Excerto do texto escrito e apresentado aos alunos pela autora dessa pesquisa, como ação de compreensão da proposta do Curso de Didática, em abril de 2004)

Para elaborarem seus projetos de trabalho, outra orientação fez-se necessária. Veja-se o roteiro com esquema de orientação da ação formativa, apresentada em *slides show* e como roteiro de orientação.

PROJETO DE TRABALHO (BELO HORIZONTE, s.d)

SÍNTESE:

1. CONCEPÇÃO CIENTÍFICA



2. CONCEPÇÃO ESPONTÂNEA

- PROBLEMAS CONTEMPORÂNEOS
- CONHECIMENTO ESCOLAR
- CONHECIMENTO DOS ALUNOS

Nessa concepção, os conhecimentos disciplinares são menosprezados e “a prática pedagógica passa ser conduzida ao sabor da vontade dos alunos e professores, desprovida de qualquer direcionamento prévio” (AMARAL, 2004, p.164).

Rezende (2004), ao analisar o desenvolvimento de projetos de trabalhos em uma Escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, no ciclo das juventudes, mostrou a dificuldade de professores e alunos que se envolvem em atividades diferentes das previstas pela rotina escolar diária – professores dando aulas, alunos respondendo e copiando questões. Os profissionais se vêm presos por uma cultura escolar rígida (FORQUIN, 1992; ARROYO, 2000) o que dificulta vivenciarem outros ritmos, ritos, linguagens... e propostas de cunho transdisciplinar. Se a experimentam, acabam por fazer distorcerem os pressupostos que norteiam a proposta, fazendo atividades que ficam reduzidas, segundo Santomé (1998, p.119), a “[...] um mero *laissez-faire*, no qual cada estudante faz se quiser, ou não faz, porque não recebe suficiente ajuda do professor” e esse, por suas vez, poucos estímulos produz para auxiliar o aluno diante do desafio das ações movidas no projeto.

Nessa modalidade de aulas pode inclusive reinar uma importante atividade, podem ser realizadas numerosas tarefas escolares, mas será muito pouco proveitoso. Aparentemente, alunos e alunas podem movimentar-se, realizar muitas tarefas, mas por meio das mesmas não são provocados os adequados conflitos sociocognitivos; as interações grupais são de pouca qualidade, os estímulos e *provocações* de professores e dos recursos ou do ambiente organizado pelo docente não têm a devida significância e relevância para provocar reestruturações intelectuais, ou o que é a mesma coisa, o processo intelectual (SANTOMÉ 1998).

A essas posturas docentes estarão atrelados o processo e o produto de suas ações, sendo que o registro e/ou o não registro desse movimento refletirá suas concepções de aprendizagem, o seu modo de ser e se fazer professor. Por outro lado, os alunos reprovam a forma como é conduzida a atividade, pois acabam por perceber a improvisação por ela transmitida e, por isso, se rebelam de diferentes formas: bagunças, lançamento de bucinhas de papel, apatia, afrontas aos professores, avaliações dos alunos (como nos casos recortados e descritos acima). Nesse sentido, vê-se o clima de incerteza e insegurança tomar conta do espaço escolar.

3. CONCEPÇÃO GLOBALIZANTE/TRANSDISCIPLINAR

Segundo Hernández e Ventura (1998, p. 59) “[...] a transdisciplinaridade vinculada ao currículo integrado implica criar novos objetos de conhecimento para fazer do conhecimento algo ‘efetivo’ que permita continuar aprendendo e converta, de novo, a atividade de ensino numa aventura social e intelectual. Os projetos de trabalho podem servir como facilitadores dessa travessia.” Entretanto, muitos professores, ao não entendê-la, maqueiam-na. Assim sendo, segundo Santomé (1998, p.119) “[...] o slogan do currículo integrado..., é dirigido com interesses contrário da *concepção original*”.

- CONHECIMENTO DISCIPLINAR
- PROBLEMAS CONTEMPORÂNEOS
- CONHECIMENTO ESCOLAR
- CONCEPÇÃO DOS ALUNOS
- INTERESSE DOS ALUNOS

APRENDER NA ESCOLA

- PROJETO DE TRABALHO

- RESPONDER A PROBLEMAS COLOCADOS PELO GRUPO, PELO PROFESSOR OU PELA CONJUNTURA SOCIAL
- MÓDULO DE APRENDIZAGEM
- APROFUNDAR E/OU SISTEMATIZAR OS CONTEÚDOS DISCIPLINARES APONTADOS COMO NECESSÁRIOS PARA DESENVOLVIMENTOS DOS PROJETOS

A ORGANIZAÇÃO DOS PROJETOS DE TRABALHO

- PROBLEMATIZAÇÃO (detonador do projeto, levantamento de questões, o que os alunos sabem e o que não sabem sobre o tema)
- Conhecimento prévio do grupo
- Expectativas/objetivo do grupo

Organização do projeto

DESENVOLVIMENTO (criação de estratégias para respostas as questões e hipóteses levantadas pelo grupo...)

Estratégias para atingir objetivos – Pesquisa; entrevista; debate
pesquisa: bibliográfica e/ou de campo

SINTESES (revisão das convicções iniciais, outras mais complexas vão sendo construídas)

Novas aprendizagens ao longo do processo

Conceitos, valores, procedimentos construídos, informações adquiridas, questões esclarecidas, novos problemas a serem resolvidos

PROJETO DE TRABALHO

Não é uma técnica sujeita a regras. É uma postura que reflete uma concepção ou conhecimento como produção coletiva, em que a experiência vivida e a produção cultural se entrelaçam dando significado às aprendizagens.

Principal característica

Não é só fato da temática surgir dos alunos e do professor, mas o tratamento dado a esse tema no sentido de torná-lo uma questão do grupo como um todo e não apenas de alguns e do professor. Para isso, as etapas do processo são definidas e discutidas coletivamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5.ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998
- FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicos sociais. *Teoria e Debate*, nº5, p. 28-49, 1992
- REZENDE, Márcia Ambrósio Rodrigues. *A relação/registro no ciclo da juventude: limites e possibilidades na construção de uma prática educativa inovadora*, 2004 [manuscrito]. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 318f.
- SANTOMÉ, J. Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 275p

(Excerto do texto escrito e apresentado aos alunos pela autora dessa pesquisa, como *reflexões sobre a prática pedagógica a partir dos projetos de trabalho*).

Fonte – Curso de Didática de Licenciatura – FaE/UFMG, em maio de 2004.

A partir dessas orientações construídas ao longo do processo, buscava-se sustentar o ensino e a aprendizagem pretendidos. As estratégias criadas com o desenvolvimento do curso – indicação de leituras teóricas, as orientações de atividades e dinâmicas de trabalho proposta para ilustração dos conteúdos dentre outras, foram essenciais para minimizar tensões pedagógicas reveladas a partir do momento em que os estudantes se envolviam com as ações. Por outro lado, realizar o processo pedagógico dessa forma significou despendendo um tempo considerável para sua implementação e monitoramento. Neste sentido, a docência passou a ocupar o lugar de criação de seus próprios textos, que completaram informações trazidas pelos referenciais teóricos, orientando novas questões. Essa postura acrescentava um tempo extra que deveria a ser destinado à docência, mas muito necessário na implementação de práticas pedagógicas que têm a pretensão de romper a racionalidade técnica, tão presentes nas aulas tradicionais (SÁ-CHAVES, 1998).

Entre os percalços e indagações docentes e discentes, a experiência foi sendo traçada e registrada em cada portfólio de aprendizagem e esses foram trazendo pistas, evidências para uma futura avaliação dessa proposta didática. Os estudantes foram se sentindo mais confortáveis e seguros ao se apropriarem dos conceitos e procedimentos avaliativos apresentados por meios das referências teóricas debatidas no início do curso, dispostos nos quadros destacados nas páginas anteriores. Já a confiança docente foi conquistada ao avaliar os registros discentes, presentes nos portfólios – fruto de uma relação pedagógica efetivada por meio do diálogo, da mediação de incertezas/certezas pedagógica e da incessante busca por aprendizagens significativas.

Pode-se inferir que os sucessos iniciais da experiência reforçaram o êxito profissional, fazendo minimizar o medo presente no início da mesma, sendo o retorno positivo dos alunos essencial no impacto dessas novas percepções da professora/pesquisadora sobre como ser e construir sua profissão (NÓVOA, 1995). Hadji(2001) apresenta ideias importantes destacando que o desempenho do estudante depende do contexto e do processo geral de comunicação/negociação entre docente/discente e a instituição escolar. A pesquisadora, motivada por essas informações do autor citado, considerou que seu desempenho profissional também foi diretamente influenciado pelo contexto acadêmico e pela relação pedagógica estabelecida entre ela, os alunos e a instituição.

Mais confiante em si mesma, a professora reforçou junto aos estudantes a possibilidade e a capacidade de, juntos, implementarem trabalhos pedagógicos, sendo os processos e produtos avaliativos colocados a serviço das aprendizagens (HADJI, 2001).

Ao trabalharem coletivamente, nos trabalhos em sala de aula e realização dos seminários e/ou dos projetos de trabalho, testemunhou-se o labor pedagógico atingir um caráter formador: havia prazer na atividade que realizavam, buscando novas informações, separando e organizando os materiais necessários à discussão, construindo roteiros de trabalho, pesquisando na internet; enfim, relacionando-se, construindo espaços de troca capazes de promover a humanização e a autonomia.

Uma das atividades iniciais foi a construção de recortes de *memórias da sua vida*, por meio da análise de fotografias – produzidas por outros e/ou pelos próprios estudantes. Escolhida por ele, dele ou de outra pessoa querida e/ou que ele gostaria de contar a história da fotografia por ele posta em evidência. Nessa tarefa, como em todas as outras, a criatividade foi bastante estimulada, assim como em todo o desenvolvimento do trabalho. Todos os demais documentos, já tendo passado por uma triagem, representando o que de melhor foi produzido, bem como as maiores conquistas acadêmicas e pessoais, completavam o portfólio. Declarações sobre si mesmos e registros de performance, habilidades e reflexões sobre o sentimento e ações após cada tarefa foram essenciais para a autoavaliações e ofereceram condições de perceber o quanto a tarefa foi desafiadora, interessante, motivadora ou estressante, difícil, sem sentido.

Os estudantes eram estimulados a elaborar suas atividades e nunca descartá-las. O refazer numa 1ª, 2ª, 3ª versão etc. revelava o crescimento acadêmico de cada estudante e diante do processo iam sendo capazes de se autoavaliar e demonstrar suas aprendizagens. Destarte, os documentos analisados e que compunham os portfólios eram trabalhos que já haviam sido lidos pela professora e devolvidos com apreciações para a sua finalização e/ou clareamento de ideias presentes no texto, mas interrompida e/ou pouco delineada.

Ao fim do curso, os portfólios eram apresentados em diferentes formas: a maioria encadernada, visualmente agradável, indicando de forma sintética os ganhos de aprendizagem, focalizando o processo e o produto obtidos. Outros, de maneira irreverente, apresentavam os trabalhos com *design* arrojado, como que querendo que a própria forma pudesse dizer do conteúdo do trabalho. Ao ler detalhadamente todos eles, vê-se que *forma e conteúdo* eram leais à tentativa de qualificar o trabalho, dando a ele toques de criatividade, originalidade, capazes de revelar talentos, talvez pouco valorizados no cotidiano da academia.

Foram solicitadas atividades reflexivas, consideradas pela pesquisadora como motivadoras e capazes de estimular o aluno ao autoconhecimento. Os portfólios eram monitorados em momentos específicos. Pelo aluno, quando faziam sua autoavaliação, pelos

colegas, quando o produto era compartilhado em equipe e pela docente, formalmente, pelo menos duas vezes no semestre.

Tudo era foco de análise. Desde o planejamento e a organização até a produção, revisão e/ou manutenção das amostras, a presença de todas as atividades era obrigatória. Tarefas complementares foram apresentadas aos colegas com o uso do *feedback* para melhorar o desempenho.

Os estudantes receberam um quadro de atividades (ficha cumulativa) que, ao longo do curso, seria acompanhada e controlada por eles mesmos. Nessa ficha, eles/as indicariam a data do início da ação didática realizada e data final. O tempo entre o início e a entrega das atividades solicitadas caracterizava o tempo gasto pelo estudante e pela professora na análise de seu conteúdo e forma. Como *feedback*, o estudante era orientado para finalização e/ou revisão do trabalho.

Os trabalhos dispostos no portfólio receberam notas dadas pelos próprios alunos, em conformidade com a avaliação da professora, de acordo com as orientações previstas no formulário de avaliação cumulativa (veja quadro 3).

| FOMULÁRIO DE AVALIAÇÃO CUMULATIVA | | | | | |
|--|-------------------------------|------------------------|-------|---------------|--------------------|
| Atividades/ Períodos | Data do início do trabalho | Data da finalização | Local | Participantes | Nota ⁷⁴ |
| Observação em sala de aula | | | | | 10 |
| Observação de outra aula | | | | | 10 |
| Dinâmica da fotografia (1º dia) | | | | | 10 |
| Álbum de fotografia (11º módulo) | | | | | 10 |
| Análise do texto de Miguel Arroyo “Um modo de ser” e Roseli Fontana “Sobre a AULA”. | | | | | 10 |
| Dinâmica do olhar | | | | | 05 |
| Análise das provas | | | | | 05 |
| Vivência da utilização de diferentes linguagens em sala de aula | | | | | 10 |
| Seminário sobre um dos temas do curso e/ou projeto de trabalho | | | | | 30 |

Quadro 3 - Formulário de avaliação cumulativa – anos de referência: 2003 e 2004.

Fonte: Curso de Didática de Licenciatura (2003 a 2004)

⁷⁴ Você se autoanalisará quantitativamente e, posteriormente, qualitativamente.

QUESTÕES PARA SUA AUTOAVALIAÇÕES

1. Como você se sentiu ao produzir esses trabalhos?
2. Comente a importância de cada um desses trabalhos para sua formação como professora?
3. Qual julgou mais significativo para sua formação? Comente.
4. Quais teorias, leituras e/ou outros entendimentos anteriores influenciaram sua capacidade de observar, de analisar os trabalhos feitos em grupo na sala de aula, de organizar o seminário. Enfim, de confeccionar os trabalhos individuais?

Como visto, o formulário de avaliação cumulativa era seguido das questões para uma autoavaliação. Assim como os estudantes foram convidados a se autoavaliarem em relação a cada trabalho realizado, foram também desafiados a atribuir a si próprios as notas que julgassem merecer no trabalho. Nesse sentido, os estudantes tinham oportunidade para refazer as atividades, quando necessário. 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 produzirem 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.

Para Larrosa (1994, 46) “[...] o dispositivo pedagógico produz e regula, ao mesmo tempo, os textos de identidade e a identidade de seus autores”. 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 e ao mesmo tempo fazê-los vivenciar o desafio de atribuir valores numéricos⁷⁵ em ações qualitativas de aprendizagens. A docente, ao dividir a tarefa avaliativa, dava visibilidade à dificuldade de atribuição de notas ao produto portfólio em si, por ser diferente de estudante para estudante e por trazer limites quanto à observação dos critérios quando realizado apenas por ela. De forma abrangente, pode-se afirmar que esse formato avaliativo/autoavaliativo permitiu desenvolver nos estudantes os aspectos metacognitivos.

A metacognição envolve o pensar sobre si próprio ou conhecer a aprendizagem de alguém e si próprio como aprendiz. É importante que as pessoas se compreendam como agentes do seu próprio pensar. Nosso pensamento pode ser monitorado e regulado deliberadamente, isto é, ela está sob o controle de nós mesmos [...]. Esta definição enfatiza que a metacognição deriva das representações mentais internas de uma pessoa ou de sua realidade [...]. Para os propósitos de aprendizagem, torna-

⁷⁵ Cumprindo uma exigência administrativa da Instituição de Ensino onde ministramos o curso

se importante conhecer quando, onde, por que e como a pessoa aprende melhor e quais os padrões aceitáveis em uma variedade de contextos (HACKER⁷⁶, KLENOWSKI⁷⁷, *apud* VILLAS BOAS, 2004, p. 44).

Uma diversidade de situações didáticas acompanhadas de avaliações dinâmicas, processuais e contínuas foi sendo implementada no sentido de acompanhar as aprendizagens mobilizadas pelos estudantes. Conforme os autores citados, *as várias dimensões da metacognição incluem o monitoramento ativo, a regulação consequente e a orquestração de processos cognitivos* para a conquista das metas estabelecidas. 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.

Como descrito, a abordagem buscou recompensar atitudes e habilidades positivas e encorajar a criatividade e a expressão livre durante todo o processo. Dessa forma, o monitoramento durante o processo, por parte dos envolvidos, foi uma opção necessária e prudente. A observação e a análise dos documentos pela professora tiveram foco prioritário durante o processo de ensino e aprendizagem e durante a construção do portfólio. Esta avaliação foi formativa e cumpriu a função de acompanhamento e compartilhamento.

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 recebido que, no final, foi sendo chamado de: presentes-fólio (caixas de presentes decoradas), gaiolas-fólio (gaiolas com *design* próprio e com portfólio dentro) sacolas-fólio (sacolas decoradas de acordo com a especialidade da graduação dos estudantes) pizzas-fólio (caixas de pizza), camisetas-fólio (11 camisetas representando um time de futebol, mais uma bola-fólio, organizados por 12 estudantes de Educação Física), quebra-cabeça-fólio, diário-fólio, jornal-fólio dentre outros. O conteúdo dos portfólios estava delimitado por uma estrutura e, ao mesmo tempo, extremamente flexível a acréscimos pessoais e/ou a total desestruturação do previsto deste que avaliado pelo estudante e professora observando a relevância acadêmica de tal procedimento avaliativo.

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

⁷⁶ HACKER, D.J. Definitions and empirical foundations. In: HACKER, DJ.; DUNSLOSKY, J e GRAESSER A.C.(Orgs.). *Metacognition and educational theory and practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998.

⁷⁷ KLENOWSKI V. *Developing portfolios for learning and assessment: processes and principles*. Londres: Routledge Falmer, 2003.

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 acolhida do professor, sua escuta e compreensões do realizado, se sentem plenos e ainda mais capazes de inovar no âmbito educativo.

A intenção era criar procedimentos avaliativos que fossem desafiadores e, ao mesmo tempo, de fácil acesso, capazes de mobilizar o protagonismo dos estudantes em seu conhecimento, buscando soluções para demandas investigativas. A princípio, olhando sob um foco superficial, a demanda parecia difícil, pouco acessível e de complexa elaboração, noutra giro, era adequada aos princípios do programa de formação, aos objetivos delineados e ao nível pretendido de aprendizado e de veiculação, troca e criação de saberes.

O portfólio produzido pelos/as alunos/as compôs a tessitura do curso. Na sistematização das aulas, no registro das discussões dos diferentes trabalhos, no contato diário entre alunos/as e professora, nas conversas, nas vivências... testemunharam-se processos de mudança – *do ponto vista dos valores e crenças* – vivenciados por muitos/as alunos, em que esteve presente a marca sistemática da *autoapreciação e a autoadministração* (KLENOWISK, 2003, *apud* VILLAS BOAS, 2004).

Por serem os portfólios uma espécie de *memória* de um conjunto de eventos, cada documento ganhou um significado e representou alguma coisa importante. Preservar esse momento, fato, impressão, atitude ou intenção foi também um dos objetivos do portfólio, conforme apregoam seus defensores.

Assim, desde o processo de reflexão e reescrita dos relatos individuais de cada participante às diversas formas de registros coletivos presentes no desenvolvimento do curso, pode-se perceber não apenas o amadurecimento da prática reflexiva de muitos, mas também uma mudança na própria concepção do que seja refletir a própria prática, do significado de assumir esse processo como uma produção dos sujeitos aprendentes e, não, como algo que será dado por outro, detentor de saberes e verdades prontas.

Fica a reflexão sobre a importância de se trabalhar com uma margem grande de flexibilidade para o planejamento e execução dos trabalhos, já que cada grupo de alunos exigirá uma demanda diferenciada. É mais trabalhoso pensar um curso nessa perspectiva, mas, com certeza, mais significativo e coerente com os princípios de formação docente.

3.3 Nem tudo são flores...

Destacou-se nos itens acima a promoção das aprendizagens por meio do estímulo positivo na relação professor/aluno na sala de aula, possibilitando conhecer pontos fortes e extrair informações daquilo que ainda precisa ser substanciado e sobre o que enfatizar. Nem tudo, porém, são flores, e é importante mencionar as dificuldades enfrentadas na aplicabilidade dessa proposta, dificuldades estas enumeradas a seguir.

3.3.1 Mudança na concepção de avaliação

Uma dificuldade encontrada se refere a uma mudança da concepção de avaliação, centrada na quantificação que permeia o pensamento dos alunos e professores, de modo geral impedindo-os de exercerem suas capacidades cognitivas de forma ampliada, por causa dos bloqueios psicológicos presentes em sua memória da uma prática avaliativa sentenciadora e ansiogênica. A adesão de outros professores a essa forma de certificar o conhecimento desvela-se como fundamental para a continuidade da assunção de um novo lugar para a avaliação no contexto acadêmico (CUNHA, 2005).

3.3.2 Regulação do processo de ensino/aprendizagem

Em alguns casos, havia a manifestação por parte dos estudantes de que necessitavam de esclarecimento quanto ao conteúdo adquirido. A exposição de sentimentos por parte dos estudantes quanto ao processo, às vezes, não se mostrou confiável, havendo ambiguidades quando comparadas as reflexões contidas nos portfólios com a percepção da docente. Isso impunha intervenção junto aos estudantes para uma checagem das reais dificuldades. Essa forma de abordagem requer tempo e espaços apropriados capazes de favorecer a regulação intencional, cujo objetivo é determinar ao mesmo tempo o caminho percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer, com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso (PERRENOUD, 1999).

3.3.3 A resistência dos alunos em relação à diversidade de técnicas

Houve muita resistência dos alunos com relação à diversidade de técnicas de avaliação nada convencionais que foi comum em algumas falas: “*cheguei a pensar: a professora é meio louca. Muitas pessoas tiveram essa sensação*”. (Excerto da autoavaliação de Theo Mota, em 02.07.2003).

Essas resistências expressas também em outras posições, tais como: *a professora é louca; vou abandonar o curso; o curso não tem direção* levavam a um esforço superconcentrado da docência para que os estudantes pudessem compreender as intenções do curso. Percebia-se que essas formas de resistir impediam descobertas pessoais. Segundo Hadji (2001), para aprender é preciso arriscar, expor fraquezas para compactuar com as situações de aprendizagens. Ao comentar sobre o desenvolvimento da inteligência, salienta que isso só é possível na medida em que se é movido por um desejo de mudança mais forte que o temor do desconhecido.

3.3.4 Portfólio apenas como porta-folhas

Em poucos casos destaca-se o não entendimento do portfólio como um espaço de registrar as aprendizagens. Foi o que levou os estudantes a confeccionarem seus portfólios como uma porta-folhas (no sentido estrito da palavra) com pouca ou nenhuma reflexão, e que poucos comprovaram o aprendizado. Compactua-se com Alarcão (2001) quando afirma que:

[...] esses alunos são professores em formação, é imprescindível que eles mesmos se submetam à análise crítica do seu desenvolvimento e daquilo que apresentam como evidências de aprendizado. É certo que a aquisição de conhecimentos é um processo progressivo, inacabado e diferenciado, porém naquele momento deviam representar o seu “melhor”, ainda que fosse necessário um refinamento. É preciso apresentar trabalhos de qualidade e excelência, e importa que após uma avaliação séria, isenta e rigorosa, sejam considerados como tal (ALARCÃO, 2001, p. 55).

As diferentes formas de avaliação como apontadas pelo autor devem ser capazes de desenvolver no/a futuro/a docente, se não a excelência, pelo menos o melhor de suas produções acadêmicas. O estudante deve receber essa oportunidade, aproveitá-la em sua essência e se apropriar dela no sentido de dar novos sentidos e significados aos trabalhos antes

considerados *inapropriados*⁷⁸.

Diante de todas as dificuldades listadas, vencê-las ou criar estratégias para minimizá-las permitiu que as atividades realizadas fossem vistas pelos próprios alunos sob diversas perspectivas e que a complexidade de suas habilidades e identidades fossem reconhecidas. Sentiram que suas vozes foram ouvidas e puderam ser veiculadas por meios de comunicação escritos, orais, visuais, tecnológicos ou dramáticos, os quais incorporam uma mistura de estilos (HARGREAVES, 2002). Eles mesmos fizeram referência a essa forma de avaliação como possibilidade de descobertas inesperadas, interessantes e promissoras, justificando espontaneamente o trabalho, inclusive, em momentos informais.

3.4 O portfólio como componente do contrato pedagógico

Acordar com os estudantes a inclusão do portfólio no contrato pedagógico (SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 2002; VILLAS BOAS, 2004), possibilitou inicialmente que os estudantes mobilizassem internamente seus pensamentos para, *a posteriori*, aceitarem a formulação de um modo alternativo de avaliação pautado no seu desenvolvimento metacognitivo (KLENOWSKI⁷⁹, *apud* VILLAS BOAS, 2004, p. 44). Nesse sentido, logo no início do semestre, foram elaboradas questões de referência:

- O registro como aspecto relevante de toda ação discente
- A possibilidade de amostragem das produções em diferentes formas
- A valorização das múltiplas linguagens, além da científica
- A inserção de material representativo de situações vividas fora da sala de aula, que complementasse as atividades destacadas no portfólio
- O procedimento de leitura, escrita, pesquisa envolvendo estratégias de revisão e reflexão sobre as atividades
- Registros em diferentes *designs*, representando o processo criativo vivido pelos estudantes.

⁷⁸ Os estudantes podem passar superficialmente pelas atividades, comprometendo a qualidade de suas aprendizagens (CHAMBERS, *apud* ALARCÃO, 2001, p. 112).

⁷⁹ KLENOWSKI V. *Developing portfolios for learning and assessment: processes and principles*. Londres: Routledge Falmer, 2003.

- O diálogo constante e permanente entre o professor e aluno.

A entrega das atividades era datada (registro feito na ficha cumulativa) e analisada junto com cada aluno. Buscou-se, de certa forma, resgatar ou reforçar as competências vislumbradas durante o processo de aprendizagem. Essas *paradas* para troca entre colegas e entre professor/aluno formalizavam as análises em produções textuais que atuaram como balizas do processo cognitivo em andamento. Tornaram-se, assim, atividades metacognitivas que serviram para que os estudantes tomassem distância em relação aos conteúdos estudados e se conscientizasse-se da sua maneira de aprender a aprender e do seu papel no êxito das suas aprendizagens (HADJI, 2001).

As competências, conforme Perrenoud (1999a), referem-se a um conjunto de disposições e esquemas mobilizadores de conhecimentos numa determinada situação e, nesse caso, é fundamental que o aluno tenha a oportunidade de, junto com o professor, analisar as soluções encontradas para a resolução das atividades propostas, vividas durante o curso, agora apresentadas em forma de relatos, comentários e reflexões.

Para incentivá-los a participar dessa nova maneira de registrarem suas produções e acompanharem sua construção do conhecimento, algumas leituras sobre o assunto, em textos complementares, foram preparadas pela pesquisadora objetivando destacar o embasamento teórico da proposta e o conhecimento de outras vivências, o que, de certa forma, ajudou a dissipar certo estranhamento por parte de alguns estudantes que demonstravam não compreender o sentido da proposta. Essa atitude de estranhamento, em relação aos objetivos do portfólio, foi verificada em todos os semestres.

Perrenoud (1995) chama a atenção para o desafio de os alunos incorporarem uma nova forma de trabalhar e aprender, quando uma nova abordagem teórico-metodológica é introduzida, fazendo com que o ofício do aluno seja redefinido. Aponta para a necessidade de esclarecimentos sobre alguns fatores, como: o envolvimento na tarefa, a transparência dos processos, ritmos, modos de agir e pensar, a mobilização do trabalho em grupo, a tenacidade em relação a tarefas que exijam maior investimento, a solidariedade.

Todos esses aspectos foram afirmados e lembrados durante o semestre. Por isso, as conversas sobre os conceitos teóricos presentes na prática desenvolvida e a marcação de encontros específicos para que os alunos trouxessem, para a sala de aula, o material coletado a ser discutido em pequenos grupos e com o professor, auxiliaram a inclusão gradual dos alunos nesse novo fazer. De acordo com Schön (2000, p. 220): “[...] a aprendizagem de um estudante é potencializada quando ele pode falar sobre as suas confusões, descrever elementos do que já

sabe ou dizer o que já produz a partir do que o instrutor diz e mostra”, delineando, então, um curso que alternou momentos individuais e coletivos.

3.5 Que vantagens pode ter o uso de portfólio? Quais as evidências de aprendizagem?

Diante da memória docente exposta, é importante destacar que um portfólio não é uma coleção de trabalhos organizados numa pasta de arquivo ou numa caixa, ou em qualquer outro receptáculo escolhido pelo estudante. A ideia da sua utilização encerra objetivos ambiciosos que, uma vez alcançados, permitem enunciar diversas vantagens dos portfólios (VILLAS BOAS, 2004).

Sousa (1998) aponta os seguintes destaques: 1. contribuição para o alinhamento entre o currículo, as metodologias utilizadas e a avaliação, por meio de maior coincidência das tarefas de avaliação com as de aprendizagem; 2. diversificação dos processos e objetos de avaliação, nomeadamente, por meio da contextualização, ou seja, de uma maior ligação da avaliação à situação em que se desenvolveu a aprendizagem, evitando realizá-la por meio de tarefas formais, desligadas do contexto; 3. reflexão dos alunos acerca do seu próprio trabalho; 4. participação ativa dos alunos no processo de avaliação; 5. identificação dos progressos experimentados e das dificuldades mais diversas características dos estudantes, dada a natureza longitudinal dos portfólios; 6. facilitação do processo de tomada de decisões pelos professores, em todos os níveis, porque ficam a conhecer melhor a forma como o currículo é desenvolvido e as principais características dos estudantes.

As vantagens pedagógicas destacadas são reflexos de uma prática pedagógica dialógica com ênfase no caráter positivo da avaliação capaz de desencadear oportunidades formativas. Sob essa lógica, os estudantes têm mais possibilidades de mostrar o que sabem e são capazes de fazer, o que contribui para ampliar os conhecimentos e melhorar a autoestima.

Com o uso dos portfólios na prática docente, nota-se sua colaboração para efetivação de uma avaliação diferenciada (PERRENOUD, 1999). As diversidades instrumentais, bem como as vantagens acima listadas, tornam-se importantes para abarcar as características de aprendizagem de todos os estudantes. Nesse sentido, os diferentes recursos utilizados foram essenciais para avaliar o desenvolvimento do estudante durante percurso do ensino e da aprendizagem, considerando as quatro dimensões do processo didático na ação docente – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar –, levando em consideração também a relação pedagógica, as estratégias de aprendizagem e os caminhos didáticos e investigativos (VEIGA, 2004).

CAPÍTULO IV



**(ENTRE-) CRUZANDO
MEMÓRIAS DOCENTE E DISCENTES**



Figura 3 – Capa do *cd-fólio* do portfólio de Evandro, em 30/11/2003

Fonte – Portfólio didático – Curso de Didática de Licenciatura – 2004.

Uma agenda para a didática hoje

Didática

Palavra que não sai da boca dos professores

Mas que, aos poucos, sabem seu real significado.

Uns tentam planejar,

Outros copiar,

Poucos querem

Inovar...

Mas mudanças aos poucos chegam,

Para os que sonham,

Para os que buscam...

Mudanças para o indivíduo,

O coletivo, a comunidade

E a sociedade.

Tudo para que a

Pessoa seja valorizada

E o mercado

Ignorado.

(Excerto do *poesiafólio* da estudante Ana Carolina Rocha, em 30/06/2004)

Este capítulo foi elaborado como resposta às questões-chave debatidas com os estudantes nos grupos focais e após a análise dos portfólios. Nele, mostra-se a relação pedagógica entre a docente e os discentes, destacando-se os limites e as oportunidades formativas advindas da experiência pedagógica em questão.

A experiência didática em análise nos dois capítulos seguintes revela três descobertas:

1. os projetos de trabalho como estratégia pedagógica de construção de conhecimento;
2. o portfólio como uma prática formativa de avaliação;
3. a fotografia como revelação de uma *poiésis*.

Concluiu-se que a implementação da experiência foi paulatinamente propiciando relações pedagógicas entre docente e discentes e favoreceram a reflexão sobre seus progressos a partir de constantes movimentos de registros dos avanços e das dificuldades encontradas no desenrolar das atividades. Baseados em elementos e momentos de aprendizagem que se encontram relacionados, modificando o que deveria ser mudado e mantendo o já considerado suficiente, os estudantes foram assimilando mudanças e colaborando para o desenvolvimento do programa de ensino. No decorrer do capítulo, aponta-se que não foi objetivo da pesquisadora mudar a avaliação em seu *formato físico*, mas, sim, a concepção de ensino e aprendizagem que ela veicula. Assim, quanto mais os sujeitos se envolviam na proposta, mais foram capazes de organizar seus registros pessoais e maiores foram suas possibilidades de documentar seu trabalho por meio de portfólios. Os conceitos de Zabala (1998/2002) e de Hernández e Ventura (1998) foram usados para ensinar e exemplificar o que são projetos de trabalho, conduzindo os estudantes finalmente a elaborarem e apresentarem seus próprios projetos, servindo-se dos portfólios como reconstrução do processo de aprendizagem.

4. A relação pedagógica, a elaboração de portfólio e a construção do conhecimento por meio das múltiplas linguagens

A palavra portfólio provém do latim *folium* e quer dizer folha, folhagem. Em intertextualidade, no contexto desta pesquisa, representa um porta-folhagem de poesias, músicas, recortes, colagens, ensaios, artigos, palavras soltas, palavras analisadas, projetos, de fotonovelas, *clips*, maquetes, e de representações diversas. Uma coleção de folhagens guardadas, que representariam um passado presente, memória do vivido, – folhagens, costuras, bololôs⁸⁰ de sentidos e significados – expressões estudantis impressas em diversos trabalhos, exigindo cuidadoso planejamento para escolha do que postar nas *pastas-fólios* que fosse capaz de provar as competências e/ou habilidades indicadas no início do curso e as conquistas humanas adquiridas na/pela experiência do curso, como bem definido nas falas de Jorge e Marcela.

O portfólio pretende fazer um resgate do que aconteceu em sala de aula durante as atividades propostas. Discorre sobre a didática da professora, a nossa participação e as questões que mais deixaram dúvidas e criaram movimentos nos nossos pensamentos. Norteamos sua criação a partir desses movimentos. Foi aí que planejamos escrevê-lo em cima de questões que surgiram durante o curso e que se encontram aqui em forma de discussões ou ensaios. Nosso objetivo não é de responder as perguntas, mas, sim, dialogar com elas. Tentamos dar liberdade para as reflexões, construindo o portfólio dentro do nosso tempo, respeitando ambas as vontades. Buscamos concretizar um processo agradável e, para isso, utilizarmos algumas ilustrações que colorem um desfecho para nosso trabalho. A infância aparece com um ponto de convergência que nos ajuda a encontrar respostas para inquietações que a dúvida cria, daí alguns desenhos feitos por crianças no corpo de texto. Fazemos um retrospecto dos trabalhos que mais chamaram nossa atenção dentro de uma relação com o ser criança e com nossas críticas a respeito do que vivemos durante o período letivo. Mesmo que de forma indireta, todos os trabalhos foram relacionados.

(Excerto extraído do portfólio coletivo feito por Marcela Guimarães Lacerda e Jorge Luiz Rocha e Franco)

Indo ao encontro dos teóricos já disponibilizados no texto e dos conceitos construídos por Marcela e Jorge, para conceituar portfólio, disponibiliza-se ainda um trecho do diálogo fictício que a estudante Letícia Piancanstelli realiza com sua mãe no intuito de revelar seus pensamentos e posições diante do desafio de construir seu portfólio. Ela foi decifrando o conceito de portfólio, avaliando a si mesma, a professora, ao mesmo tempo em que revela

⁸⁰ Bololô foi o título de um portfólio, no intuito de definir as confusões que a estudante sentiu ao experienciar essa *nova* relação pedagógica e uma diferente perspectiva avaliativa, ainda não vivida por ela na universidade.

como pretende dar formato ao seu trabalho final. Ao usar essa estratégia de pensamento, a estudante foi colocando em evidência diferentes saberes, sua capacidade de criação, de investigação... dando um toque de ludicidade aos conhecimentos acadêmicos adquiridos ao longo do curso de didática.

Hoje acordei mais cedo e, azul, tive uma ideia clara. Só existe um segredo. Tudo está na cara. (Leminsky)⁸¹

(Excerto do portfólio da estudante Letícia Piancatelli, em 30/11/2004)
Fonte: Portfólio didático – Curso de Didática de Licenciatura – 2004

- Mãe, finalmente decidi que farei meu portfólio!
- Ah, é? Como?
- Bom, se portfólio é uma pasta onde se junta um bocado de folhas, é isso que eu vou fazer. Vou juntar um tanto de folhas e tudo mais que eu fiz nesse semestre e entregar para ela.
- Ficou doida, menina? A gente não entrega coisas para a professora assim não. Tem que fazer caprichadinho...
- Mas, sabe, eu queria fazer um portfólio meio desconstruído! É! Parecendo as coisas que eu recolho da minha escrivãzinha todo final do semestre.
- Aquela bagunça? Minha filha, a professora vai achar que você é meio...
- Desorganizada?
- É
- Ué! Mas eu sou!
- Não sei, não, hein! Acho que a professora vai tirar ponto...
- Acho que ela vai gostar. Ela é meio doida também...⁸²

(Excerto do portfólio da estudante Letícia Piancatelli, em 30/11/2004)
Fonte: Portfólio didático – Curso de Didática de Licenciatura – 2004

- Escuta aqui, menina! Então, afinal de contas o que você vai colocar no tal portfólio?
- Bom, os textos que escrevi e a professora corrigiu, alguns comentários, bilhetinhos, sei lá, talvez alguns textos que eu li e me lembraram alguma coisa que a gente comentou na aula.
Talvez páginas coloridas para ficar mais divertido. Ah! Vou arrancar algumas páginas do meu caderno e colocar lá também.
- Sei. Páginas arrancadas, né?
- É. As que eu achar que têm alguma relevância, que tiverem alguma anotação sobre o portfólio. E tem que acrescentar também as autoavaliações de cada atividade. Só que eu vou escrevê-las como se fosse lembretes, sabe?
- E tudo... como é? Desconstruído? Vai entender...⁸³

(Excerto do portfólio da estudante Letícia Piancatelli, em 30/11/2004)
Fonte: Portfólio didático – Curso de Didática de Licenciatura – 2004

⁸¹ Esse trecho foi escrito em cartão cor-de-rosa nos seguintes tamanhos: 10cm x 5 cm. Colocado com um *clip* sobre a folha A4 azul com as inscrições destacadas no Excerto que se segue.

⁸² Trecho escrito em folha A4, de cor azul.

⁸³ Trecho escrito em metade de folha A4 de cor amarela.

Letícia, em seu glossário de palavras, dando continuidade à amostra de suas construções, procura o entendimento das palavras ditas e frequentemente usadas no curso. Glossário esse, digitado em papel A4 cor-de-rosa, com laço de papel amarelo grampeado para enfeitar.

Avaliado – adj. (avaliar+dor). 1. Que se avaliou; 2. Que tem valor determinado; 3. apreciado, estimulado, julgado;

Avaliar – v. (a + valia + ar) 1. Calcular ou determinar o valor, o preço ou o merecimento de 2. Reconhecer a grandeza, a intensidade, a força de. 3. Apreciar; 4. Computar; orçar.

Desconstrução – Ato de destruir. Demolição; 2. Desfazer uma edificação. 3. Modo como uma coisa é desfeita; 4. Desorganizar.

Portfólio – s.m. (do inglês) 1. Pasta para documentos ministeriais. 2. Pasta para guardar amostras, álbuns e folhetos.

Processo – s.m. (do latim) 1. Ato de proceder ou andar; 2. Sucessão sistemática de mudanças em uma direção definida. 3. Seguimento, decurso; 4. Ação de ser feito progressivamente. 5. Conjunto de peças que servem à introdução do juízo, auto.

Paulo Leminski – (de Curitiba). 1. Poeta que fez parte da geração de “poetas marginais” nos anos de 1970. 2. Um dos nomes mais populares da poesia contemporânea brasileira. 3. Sua obra assimilou elementos da primeira fase do modernismo, como o coloquialismo, o bom-humor e o concretismo⁸⁴.

(Excerto do portfólio da estudante Letícia Piancatelli, em 30/11/2004)
 Fonte: Portfólio didático – Curso de Didática de Licenciatura – 2004

Tem-se o diálogo fictício criado pela estudante como um exemplo de como os estudantes, ao serem provocados em suas capacidades de criação e de se expressarem por meio das múltiplas linguagens, são capazes de desenvolver um trabalho irreverente, rico e formativo⁸⁵. Além de usar os conhecimentos que o curso a instigou a conhecer, trouxe novas informações acrescentadas pela capacidade de aprender brincando. Ao brincar com as palavras, Letícia inventou uma forma própria, inusitada e original para apresentar seus saberes, trazendo à tona novas informações como a citação feita do poeta Paulo Leminski, no início do Excerto, bem como as informações básicas sobre ele, presentes no fim do Excerto, no glossário de palavras.

Diante do glossário trazido por Letícia, dúvidas podem ser sanadas e/ou trazer novas questões. Na tentativa de ampliar a definição do que seja um portfólio, vê-se que, além da

⁸⁴ Trecho registrado em folha A4, cor-de-rosa.

⁸⁵ O capítulo V desenvolverá especificamente a relação pedagógica estabelecida entre docente e discente como fator desencadeante de projeto de trabalhos ricos e da elaboração de portfólios de aprendizagem dignos de serem publicizados academicamente.

ajuda que um glossário de palavras pode desvendar, torna-se necessário buscar como se fez acima, a colaboração dos referenciais teóricos e de dados empíricos que atualmente se articulam para discutir o tema.

A organização do material produzido pelo estudante, como apresentado nas falas de Letícia transformou-se em uma pasta *arquivo*, produzido paulatinamente durante o curso de didática. Os estudantes foram estimulados a incluírem anotações diárias, visitas, resumos, projetos, relatórios, desenhos, provas, testes, esquemas, fotos, reflexões, produções de colegas e outros registros, utilizando diferentes linguagens e a explorarem diversificados gêneros literários. A partir da organização desse material, os estudantes também eram convidados a refazer os trabalhos que não ficaram satisfatórios e depois separar o que lhes fosse mais significativo, considerando as experiências vividas, seus interesses, enfim, escolher o material mais representativo do seu percurso. Numa segunda etapa desse processo, os estudantes eram convidados a apontarem os avanços ou mesmo a persistência de algumas dificuldades ainda não solucionadas. Esse material constituía, então, os porta-fólios de aprendizagem. (VILAS BOAS, 2004).

Outro exemplo de exploração das múltiplas linguagens para composição dos porta-fólios foram as elaborações poéticas de Alexandre, Rodrigo e Vanderson.

A Márcia tanto fez que apareceu

Manda texto pega texto

Se você não leu, nem eu

Mas a Márcia dessa vez enlouqueceu

Tem um tal de Port o quê

Port o quê, Port o quê(2x)

Portfólio para quê

A Márcia tanto fez que apareceu

Manda texto pega texto

Este texto ninguém leu

Port o quê, Por o quê(2x)

Portfólio para quê

Tem que ter uma pastinha
Bem pequena e bonitinha
Toda cheia de florzinha
Qual a moral, esta escola é plural
Qual a moral, esta escola é plural (2x)
Que que isso meu irmão
Estou na contramão
Que que isso meu irmão
Mas que tanta confusão
A pasta heis que desapareceu
Nenhum texto nenhum texto
Ninguém sabe se escondeu
Qual a moral, esta escola é plural
Qual a moral, esta escola é plural (2x)

(Música e letra de Alexandre, Rodrigo e Vanderson, em 19/01/2004)

As experiências colocadas em destaque, relatadas pela estudante Letícia Piancatelli e pela letra de uma música elaborada por Alexandre, Rodrigo e Vanderson revelaram que a relação pedagógica estabelecida entre docente e discente foi fator desencadeante de trabalhos ricos e da elaboração de portfólios de aprendizagem dignos de serem publicizados academicamente, destacando-se por se apropriar de múltiplas linguagens e diferentes gêneros literários. Destarte, o portfólio é um instrumento dinamizador da avaliação ao estabelecer um forte vínculo entre diagnóstico, processo e produto, colocando a avaliação em todas as situações de interação professor aluno, permitindo também que o estudante regule seus processos de pensamento e aprendizagem.

4.1 Processofólio: novos processos de aprendizagem para os futuros professores

Para o monitoramento do processo de ensino-aprendizagem, os estudantes foram convidados a realizarem cinco trabalhos individuais e cinco coletivos. Todas as ações se iniciariam em sala e terminariam em outro espaço. Para tanto, eles receberam as orientações – estrutura do portfólio – (APÊNDICE A). As ações deveriam conter *notas descritivas*: 1. descrição dos sujeitos; 2. reconstrução de diálogos; 3. descrição de locais; 4. descrição de eventos especiais; 5. descrição de atividades; 6. comportamentos dos observados. Em seguida deveriam realizar *notas reflexivas*: 1. reflexões analíticas; 2. reflexões metodológicas; 3. dilemas éticos e conflitos; 4. mudanças na perspectiva do observador; 5. esclarecimentos necessários. Após a realização de cada trabalho, os estudantes deveriam fazer sua *autoavaliação*. Na conclusão dos trabalhos, uma tabela deveria ser apresentada como *avaliação cumulativa* (dando uma nota às atividades)⁸⁶ de todo o processo seguida de uma autoavaliação que conteria as seguintes questões como roteiro:

1. como você se sentiu ao produzir esses trabalhos?
2. comente a importância de cada um desses trabalhos para sua formação como professor.
3. qual julgou mais significativo para sua formação? Comente:
4. quais teorias, leituras e/ou outros entendimentos anteriores influenciaram sua capacidade de observar, de analisar os trabalhos feitos em grupo na sala de aula, de organizar o seminário. Enfim, de confeccionar os trabalhos individuais?

Para cada ação, uma reflexão e uma nova ação, sempre atrelando procedimentos empregados para o tratamento do conteúdo em discussão a um contexto previamente organizado. Em cada turma, a proposta era adequada para atender a diversidade do público-alvo, mas de um modo geral conteve: observação de aula; entrevista, dinâmica do olhar, do bicho, vivências de múltiplas linguagens, síntese e reflexão sobre leituras feitas, seminários, projetos de trabalho que culminou em: apresentações teatrais, fotonovelas, criação de clip, quadrinhos, álbum fotográfico, performance, brincadeiras, poesias, e desenvolvimento de projetos em sala de aula e conduzidos em escolas da Rede Municipal de Ensino, em Belo Horizonte, amostras de ferramentas utilizadas para aprendizagens pretendidas e reflexão sobre o desenvolvimento do aprendizado e das formas utilizadas para tal.

⁸⁶ Incluiu-se esse item na avaliação por ser uma exigência acadêmica a apresentação das notas finais e a sua conversão em conceitos. Dividiu-se essa tarefa com os estudantes.

Os portfólios se apresentaram singulares em sua estética (forma de apresentação) e em seu conteúdo, portando o real aprendizado construído no Curso de Didática e o seu autoprocesso de conhecimento revelado. Foram 450 formas diferentes de portar suas folhagens – em CD, em caixa de presentes, em gaiolas, em vasos sanitários, em forma de quebra-cabeças, de coração, de caleidoscópio, de jornal, camiseta, livro etc. – formando verdadeiros, exclusivos e irreverentes portfólios de aprendizagem.

Dentro deles, a inclusão das observações de aula, das dinâmicas, dos projetos, desenhos, análise de provas realizadas no ensino fundamental, esquemas de aulas, fotos, reflexões, enfim, produções múltiplas, refletindo não apenas as produções relativas ao cognitivo, no seu sentido restrito, mas também os aspectos afetivos que perpassam a produção intelectual do sujeito.

Sentados na mesa de um bar em frente a Universidade Federal de Minas Gerais, almoçando e tomando uma cerveja, conversávamos nós dois e mais um amigo, que também é estudante de Geografia, sobre diversos assuntos. Foi a primeira vez que almoçamos naquele lugar. Fora da área hiper-controlada do campus, as pessoas ali eram bem diferentes dos estudantes e o ambiente também. Amigos, entendemos-nos bem e foi muito bom poder estar trocando ideia e rompendo um pouquinho com o cotidiano de ciência e trabalho contemporâneos. Mas parte dos assuntos ainda estava presa ao ritmo de produção em que vivemos e pensamos; final de semestre, provas, trabalhos, trabalhos de campo, cursos, professores, falta de tempo e dinheiro e falta de contato com as pessoas permeavam as conversas que tinham um pouco de desabafo, cansaço. Era um primeiro passo para poder relaxar a cabeça. Um dos temas daquele almoço rendeu raciocínios e uma conexão inesperada sobre o aprendizado e a prática na matéria de Didática, da Faculdade de Educação, ministrada pela professora Márcia Ambrósio. Apesar de os horários das aulas serem diferentes, um de manhã e outro de tarde, pudemos notar grande coincidência de ideia a respeito da matéria. Falamos sobre algumas atividades que foram propostas no decorrer do período e a forma com foram abordadas. Discutimos os objetivos da professora de trabalhar dessa maneira e como os alunos absorveram a ideia. Todo esse papo rolou durante alguns minutos em que, enquanto colocávamos nossas opiniões a respeito do assunto, explicávamos para nosso amigo o que foi ser aluno nessa disciplina. Veio, então, a conversa sobre o trabalho final, o portfólio. Nos questionávamos sobre como fazê-lo de uma maneira legal e tivemos a ideia de juntar nossas criações. Combinamos de perguntar para a professora qual a possibilidade de isso acontecer. Iríamos convergir nossos pensamentos individuais, já que a proposta era um trabalho individual, e fazer algo conjunto, um portfólio a dois. Márcia aceitou e disse que, com isso, estaria nos dando autonomia para lidarmos com nossa própria proposta, da nossa maneira, da forma por nós escolhida. Começou assim a ser feito o portfólio de Jorge Luiz Rocha e Marcela Guimarães Lacerda
(Excerto do portfólio de Jorge e Marcela, em 15/12/2004)

Marcela e Jorge registraram como foi desencadeada a relação pedagógica durante o Curso de Didática por meio uma descrição coletiva. Pode-se tomar como destaque a dinâmica

interativa com que os conhecimentos foram comunicados e elaborados pelos envolvidos, permitindo movimentos mútuos e complementares de ensino e aprendizagem. Os sujeitos foram se apropriando de diversos modos para apreenderem os conteúdos e de formas variadas para expressá-los: oralmente, por meio do corpo, por meio de signos e símbolos visuais, musicais, estéticos e outros, como será desvelado ao longo deste capítulo.

Nesse sentido, o desafio de romper com uma prática educativa tradicional foi sendo concretizado na medida em que a relação pedagógica contribuiu para a formação de uma atitude que favorecesse a aprendizagem, o conhecimento do meio e uma consequente integração na vida social. O contexto político de valorização de uma ciência experimental esteve presente numa nova proposta metodológica acadêmica. À medida em que se avançava nas experiências docente e discentes, favorecia-se um clima favorável ao autodesenvolvimento.

Nesta seção, apresentar-se-á a implementação do uso do portfólio como uma relevante proposta metodológica de ruptura com o modelo técnico e quantitativo de avaliação para um enfoque formativo como descrito no excerto de Marcela e Jorge supracitado. O conhecimento era buscado em fontes diversas, tendo os sujeitos do processo (docente e discentes) espaços significativos, uma vez que os *feedbacks* eram responsabilidade de todos. Dito de outra forma, o conhecimento transita em várias direções, e os colegas passam a ter um papel significativo, visto que também oferecem *feedbacks* em trocas de opiniões. Os *processo-fólios/portfólios* apresentaram, cada um, a sua originalidade, pois eram de exclusiva responsabilidade dos alunos, sua composição e produções, mas sempre dialogadas entre professor/aluno/outros. Assim, tentou-se remarcar a ligação da avaliação com a importância de relações interativas, de trocas e negociações entre os sujeitos envolvidos com um determinado objeto (HADJI, 2001a).

No final, tudo parece ter sido fundamental: portfólio tão perfeitamente arquitetado esteticamente em si, que aos que vêm apenas a *belezura* externa podem dizer: a professora foi aliciada pela beleza, pelos adereços, pelas plumas, pelos paetês... mas, a estética que chamava atenção visualmente, à primeira vista, também pôde ser confirmada pelo conteúdo presente em seu interior. Nesse aspecto, foi preciso tempo para ver e enxergar os aprendizados dos estudantes ali revelados, por eles mesmos – seu processo de aprender aprendendo sobre si mesmo – ao longo da disciplina.

4.2 O início... quebrando barreiras para a construção de conhecimentos⁸⁷

No começo do curso não sabia o que me esperava. Havia a expectativa e a certeza de que algo novo estava por vir. Acostumado com aulas tradicionais, utilizava a mesma “lente” para enxergar o mundo ao meu redor. Estava preso a conceitos que foram passados durante minha vida acadêmica. Ideias cristalizadas comprometiam minha maneira de pensar e não havia nenhuma motivação para que pensasse de uma maneira diferente, pois essa era a minha verdade.

(Excerto do depoimento de Sidney Robson Santana, GF, em 02/12/2008)

Na primeira aula iniciou-se o processo de construção de conhecimento com *uma sondagem didática*, por meio da dinâmica da fotografia e com objetivo de conhecer um pouco dos sujeitos envolvidos no processo e da *dinâmica do remador* em que se objetivava saber os conhecimentos prévios (*conceituo didática como... eu gostaria de ser professor e/ou sou professor porque... sugiro que a proposta metodológica contenha...gostaria que a avaliação fosse...*). Conforme combinado, todo/as os/as estudantes também deveriam registrar uma aula do curso, com objetivo de desenvolverem a capacidade de observação, registro e análise das cenas pedagógicas, podendo lançar mão de suas habilidades naturais e explorando suas capacidades criativas. Além dessas capacidades, poderiam ampliar suas aprendizagens. Uma observação, em diferentes linguagens, seria uma oportunidade formativa prevista como uma das ações a serem avaliadas e contidas no portfólio. A professora ficaria na responsabilidade de ler e comentar o relatório, apontando questões e sugestões de melhoras para o mesmo, sempre seguido da autoavaliação do estudante. Abaixo segue o registro produzido por uma estudante na primeira aula de didática.

Primeiramente, a professora com a ajuda de algumas alunas afixou no quadro 18 imagens retiradas da revista “Ícaro”. Uma vez afixada essas imagens, foi pedido que cada um escrevesse sobre a imagem que mais se identificasse. Após todos escreverem, foi pedido que cada um dissesse o nome e o curso e falasse um pouco sobre a imagem escolhida e o porquê da escolha. São essas as pessoas presentes: Cecília: (Ciências Biológicas) – escolheu as figuras 7 e 14: por causa da vida tão regrada, “às vezes penso em fugir de tudo”. Márcia: (Música) – escolheu a figura 14: relógio faz lembrar o tempo passando e vale a pena correr atrás e tentar produzir. Adriane: (Sociologia) – escolheu a figura 18: tem a ver com o que ela escolheu e as pessoas são diferentes. Roseane: (Letras) – escolheu a figura 18: no trabalho profissional se dá com a diversidade cultural que nos faz crescer. Após os alunos terem terminado de falar, a professora começou a falar sobre a diversidade de cursos existentes na sala e, como isso pode ser bom ou ruim: bom pelo fato da troca de experiências e conhecimentos, e ruim se forem formadas “tribos” dentro da sala de aula. “Educador é aquele que experimenta junto com o

⁸⁷ Tomamos como exemplo o formato do portfólio de Sidney Robson Santana para elaborar a ordem e dos subtítulos 4.2, 4.3, 4.4, 4.5.

outro. Ser professor é lidar com a alteridade o tempo todo, com pessoas de vidas diferentes.” Vamos trabalhar com a diversidade de curso dentro da sala de aula. Devemos pensar a didática num momento contemporâneo, por isso, a professora colocou mais quatro painéis com frases no quadro e pediu que cada aluno fosse aos painéis e escrevessem o que pensava acerca de cada frase:

- 1- conceito didática como..... [...] ⁸⁸
- 2- eu gostaria de ser professor e/ou sou professor porque ...
3. sugiro que a proposta metodológica contenha..
4. gostaria que a avaliação fosse...

A aula terminou com a professora fazendo um comentário sobre as respostas dadas pelos alunos nos painéis e oferecendo como leitura dois textos, são eles: “Uma Aula Pelo Averso” de Roseli Fontana e “Conversa Sobre Ofício de Mestre” de Miguel Arroyo.

Comentários da professora

a- Anice, o bloco de notas ⁸⁹ é isso que você fez: registrar o ocorrido sem se posicionar como interlocutora. Esse 1º momento está ótimo. Agora, gostaria que fizesse uma análise dessa aula em seu conjunto: metodologia, relação professor/aluno, participação dos alunos dentre outras coisas.

b- Faça ainda uma autoavaliação de você no desafio de construir esse trabalho.

c- Gostaria de trabalhar esse relatório como exemplo na turma, você me autoriza? Ou seja, quero que você dê uma lida, ver se há erros, devolva para mim para que possa reproduzir para todos como exemplo, ok? Abraços, Márcia Ambrósio.

(Excerto de um relatório de observação da primeira aula de Didática, pela aluna Anice, em 23/04/2003)

A partir da ação de observar e registrar, o relatório da estudante ajuda a pensar pelo menos quatro reflexões pedagógicas. Primeiro, houve um conhecimento inicial das expectativas dos estudantes e da professora no sentido de se criar um ambiente propício para o desenvolvimento de uma relação professor-aluno adequada a um processo ensino/aprendizagem dinâmico. À medida que a sondagem docente convergia com expectativas dos alunos, as possibilidades de se estabelecer um curso dinâmico, interativo e capaz de refletir as diversidades culturais presentes no universo escolar instauravam-se o início de uma adequada relação pedagógica entre os sujeitos de aprendizagens.

Segundo, a proposta revelava que os sujeitos da aprendizagem estavam abertos para que diferentes linguagens fossem colocadas em questão e experienciadas e isso foi possibilitando que registros muito criativos como os do exemplo da tessitura do texto da estudante Tathiana intitulado terapia da *didaticobservacional* viessem à tona.

⁸⁸ As respostas foram retiradas para não alongar esse trecho transcrito.

⁸⁹ Ao estimular os estudantes a registrarem as aulas, tinha como objetivo dar visibilidade junto aos estudantes da ação de observar, registrar e analisar uma atividade pedagógica externa a eles e/ou que refletissem a própria prática quando fossem futuros docentes.

Terapia da didaticobservacional: Esta terapia irá te fazer exercitar os músculos ópticos, podendo causar fadiga (tremores nos músculos dos olhos), pois você poderá olhar, olhar, olhar e ... olhar. Tente observar o máximo que puder, mas tente não ficar angustiado porque não está conseguindo relatar tudo o que vê. Isso é normal, pois nenhum ser humano tem visão biônica. Outro músculo que você exercitará com fervor são os músculos pronadores e extensores da mão, causando fortes dores.

Didaticoterapêutica: A *didaticoterapêutica* é uma terapia que te fará exercitar incessantemente a bainha de mielina dos seus neurônios, a sua sensibilidade, criatividade, observação e suas experiências. Porém, ela poderá te fazer relaxar com música, filmes, bate-papos, aulas expositivas, discussões etc. Cuidado! Quem faz uso da *didaticoterapia* excessivamente poderá se tornar um *didaticodependente* e até mesmo desenvolver resistência a esta droga, além de aparecerem alguns efeitos colaterais. Experimente, que você nunca mais irá resistir aos efeitos causados por essa droga!

Nome genérico: *didaticofenase*

Nome comercial: *didaticlofenaco, didaticol, didaticocetamol, didatocopostrol, portfoliol*

Efeitos colaterais: cansaço, sonolência, fadiga, dores pelo corpo principalmente na região dos glúteos por ter que ficar tanto tempo sentado e propensão à dependência psíquica.

Indicação: pacientes que sofrem de insuficiência da substância didática, pacientes *didacodependentes*, infetados pelo vírus da didática. Pacientes que estiverem com a corda no pescoço em relação a faltas e trabalhos não realizados também deverão fazer uso dessa terapêutica.

Contra-indicação ou limitações de uso: Evitar ingestão de didática no período de TPM, pois, durante essa fase pode haver insanidade e irritabilidade. Para pacientes que são irresponsáveis e que perdem a hora de tomar a terapia poderá acarretar grande preocupação durante alguns meses.

Posologia: tomar dois dias por semana durante aproximadamente duas horas. (Excerto do portfólio intitulado *didacoclofenaco de sódio®*, de Tathiana Muniz Bonfim, estudante de enfermagem, em 22/10/2003).

No caso específico deste registro Tathiana usou termos próprios da sua formação específica – enfermagem – realizando uma metáfora à ação de observar uma aula, qual seja: *esta terapia irá te fazer exercitar os músculos ópticos, podendo causar fadiga (tremores nos músculos dos olhos), pois você poderá olhar, olhar, olhar e ... olhar*. Destarte, a estudante supracitada mostrou sua capacidade criadora. Por meio de uma ação de observar, vários formatos de registros foram elaborados, e os produtos desse curso (as avaliações) acabaram por refletir o processo experienciado de múltiplas formas de escrever para transmitir a mensagem. Outro exemplo está presente no poema da estudante Ana Carolina.

Sondagem didática

Primeiro dia de aula,

Rostos diferentes, cursos diferentes,

Professora diferente?

Tudo novo,
e pela primeira vez nos pergunta:
o que sabemos? O que trazemos?
O nosso sentimento
era em algum momento
Tudo seria inusitado...

(Excerto do portfólio de Ana Carolina em 12/12/2004)

O relatório da aula 1, sua releitura como *terapia da didaticobservacional* e o excerto poético de Ana Carolina desencadeiam-se uma *terceira questão*: a aula se tornou cenário para que se instaurassem as motivações para a elaboração de produtos avaliativos diferentes – acolhendo as diversas linguagens/gêneros literários.

Uma *quarta questão* é que a avaliação concretizava-se no momento em que docente e discentes direcionaram-se para o desempenho da ação (no caso em questão uma ação de observar a aula) e para questões metacognitivas. Nesse sentido, os sujeitos de aprendizagem se envolvem o suficiente – desde o início da tomada dos dados, seu processo analítico, até que produtos finais fossem alcançados. Ricos resultados foram se revelando e possibilidades formativas anunciadas.

4.3 A p a r ê n c i a s...

um planejamento que nos conduzia a uma metamorfose

As aulas iniciais foram surpreendentes. O modo como tudo transcorria, as dinâmicas e inovações me fascinavam a cada dia. Assim como a foto (apresentação de aeromodelismo) que mostra uma possível situação de risco, quem nos observasse de fora pensaria que tudo aquilo não passava de uma aula mal planejada e desorganizada. Mas, na verdade, assim como o piloto tem controle da situação, a professora também tinha em mente um planejamento que nos conduzia a uma metamorfose. Ela sempre tinha pleno controle de tudo.

(Excerto do portfólio de Sidney Robson Santana, , em 07/12/2004)

Na avaliação de Sidney R. Santana e nas indagações da estudante Ana Carolina em seu *poesiafólio*, tomam-se alguns indícios importantes de como eram postos os desafios e questões ao se propor implementar uma nova relação pedagógica.

Como seria a observação de uma aula minha? O que teria para falar, criticar? Alguém dormiria? Alguém sairia da sala? Haveria atrasos? Alguém sairia satisfeito? Ou desapontado? Como seria a observação de uma aula minha? Conseguiria eu aprender algo dos meus alunos? Ou só passaria conhecimento?

(Excerto do *poesiafólio* de Ana Carolina, UFMG/FaE, em 12/12/2004)

A partir do processo instaurado, as aulas continuavam revelando novos processos para a aprendizagem dos futuros docentes. A construção dos trabalhos que iam sendo incluídos no portfólio anunciava com diferentes formas de registros os caminhos percorridos revelando linguagens acadêmicas, expressas pela estudante Anice e linguagens metafóricas, como as sensações relatadas por Tathiana em seu portfólio *didacoclofenaco de sódio*®.

1. Arrolam-se os trabalhos importantes do curso em vários tópicos que precisar ser refletidos e analisados.
2. Selecionam-se notas e referências bibliográficas.
3. Tece-se o texto.
4. Acrescentam-se mais ideias, refaz-se o texto, melhorando as ideias iniciais e aprofundando-se no texto.
5. Produz-se uma primeira impressão, primeiro registro no papel para mostrar à professora e ver sua formatação no papel.
6. A professora ou colegas discutem pequenas revisões de conteúdo e forma no texto.
7. As reformulações necessárias foram produzidas e surgem novas questões.
8. Finalmente, tem-se a versão considerada como produto do trabalho. Pronto para apreciações.

(Excerto do portfólio de Cíntia, UFMG/FaE, em 02/12/2008)

A estudante Cíntia aponta, em síntese, como percebeu o processo de construção dos portfólios. A estudante Tathiana revela, por meio de metáforas, suas percepções, sensações, listando ações que se fizeram presentes no processo. No rol de ações supralistadas, percebe-se que os estudantes foram motivados a elaborarem sucessivas versões de cada trabalho com base nas reflexões presentes nos comentários de pessoas envolvidas no curso – docente e discentes. A construção dos portfólios foi desenvolvida com a dedicação de muitas horas de estudo e trabalho e com a humildade necessária para o aprendizado, podendo o estudante tornar-se *didáticodependente* ou mesmo “*se tornar resistente a esta droga, além de aparecerem alguns efeitos colaterais*”, nos dizeres de Tathiana

Fomos convidados à observação de aula, analisar e confrontar textos teóricos, participar e refletir sobre dinâmicas de grupo, analisar fotografias produzidas por outrem ou por nós mesmos, a desenvolver projetos de trabalho: o que é? Como e onde se faz? Com quem? Para quê? Fazemos, refizemos e assim sucessivamente até ao produto final. De repente, nos tornávamos artistas plásticos, músicos, poetas, escritores, filósofos. No resultado dos nossos trabalhos, capacidades foram desenvolvidas: observar/registrar, pensamos criticamente, reformulamos, avaliamos, reinventamos, arriscamos, aceitamos nosso erro, aprendemos a aceitar críticas, aprendemos a ter sucesso, persistimos e com certeza inovamos.

(Excerto do depoimento de Cíntia Rodrigues de Almeida, no Grupo Focal - GF, em 02/12/2008)

A estudante Cíntia revela as ações das quais os estudantes foram convidados a participar, algumas delas reproduzidas como exemplo por meio das memórias dos estudantes elaboradas por meio de suas observações, análises e autoavaliações, presentes neste capítulo e nos apêndices B,C,D. Nesse sentido, a experiência constitui-se centrada nas alterações da relação pedagógica (DALBEN,1998), vislumbrando a emancipação do sujeito (FREIRE,1987). Após o convite ter sido aceito, seus talentos e habilidades compuseram a cena da sala de aula revelando as diferentes facetas do conhecimento. Os portfólios revelaram artistas plásticos, escritores, músicos, poetas etc e apresentaram as suas reflexões, impressões sobre a disciplina, opiniões, dificuldades, dúvidas ou qualquer outro material de interesse, pois: *“qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre construções”* (SCHÖN, 2000, p. 31). Facilmente se reconhece que as ações implementadas também produziram o desenvolvimento de diferentes capacidades – planificar, pensar criticamente, reformular, avaliar, reinventar, arriscar, aceitar o erro, aprender a aceitar críticas, aprender com o sucesso, persistir e inovar – capacidades essas que são fundamentais para que a formação do ser humano e do futuro docente, no sentido de formar-se a si próprio e ser referência para as crianças, jovens e adultos como cidadãos livres, responsáveis e confiantes em si, sendo a universidade compreendida como mais um tempo de vivência humana. Assim, a nova relação pedagógica estabelecida foi movendo os estudantes e docente no sentido de estreitarem seus laços. Laços esses que foram sendo construídos por meio de diferentes movimentos e momentos para identificações mútuas. Praticou-se uma saída da relação pedagógica convencional para dizer o mais importante: *quem somos nós e o que queremos, somos sujeitos dessa cena acadêmica*. Sensibilidades foram trabalhadas. Exercitou-se uma exposição pública das diferenças e, com isso, perenizaram-se os momentos (por meio das fotos e dos diferentes registros) que ficaram marcados por meio do *jogo pedagógico* que provocou a interação da razão com a sensibilidade.

A diferença foi colocada, experienciada, e por que não dizer, aprovada (conforme

registros expressos nos exemplos vivenciados por meio da dinâmica do olhar, do bicho, das diferentes linguagens)⁹⁰. Dessa forma, por meio dos diferentes registros tomados dos estudantes, evocados neste texto até então, viu-se que os sujeitos exprimiram sua estima e consideração ao processo vivido; no entanto, se consegue reconhecê-las, a academia tende a ignorá-las e, tradicionalmente, a relação pedagógica, tal como geralmente se pratica, impede que os estudantes julguem, pensem e reflitam acerca do seu próprio trabalho (CHAVES, 2004; CUNHA, 2004). A avaliação acaba aparecendo como ponto nodal nas questões que envolvem uma relação de ensino e de aprendizagem. Basta pensar na natureza de muitas questões incluídas nos testes, no pouco tempo que os alunos têm para pensar nas questões que lhes são colocadas e na ênfase dada aos conhecimentos objetivos.

4.4 A c e i t a ç ã o...

O que aprendi e fiz não tem preço

Não saio do curso do mesmo jeito que entrei, houve uma transformação. Não sou com a maioria no ICEX, céticos em relação a coisas novas, mas também não sou adepto de 1ª mão.

Tudo começou a se modificar quando passei a acreditar na proposta. O fator preponderante foram as dinâmicas de criação. Nós no ICEX somos incontestes repetidores. Entre nós, os melhores são aqueles que melhor reproduzem em três provas de 33 pontos. Então, quando encontrei a oportunidade de criar, de errar, de discutir o erro e não ser punido imediatamente, pude encontrar partes em mim que estavam muito escondidas. A partir daí é que fui entender a essência do curso, onde obtive inspirações para produzir mais. Aprendi e tive uma confirmação de que o professor tem que acreditar independentemente das circunstâncias e não indiferente a ela. Quanto à nota? O que aprendi e que fiz não tem preço! Quer pagar quanto? (Excerto do portfólio de Áureo Célio de Almeida, estudante de matemática, UFMG, 12/04/2004)

Esta disciplina foi a de que mais gostei em minha passagem até agora pela faculdade. Foi onde me senti mais à vontade para participar, discutir e contribuir com a minha experiência. Voltei a acreditar em mim mesma, descobrir com é bom ser diferente..

Até então a faculdade não havia me dado esta oportunidade. Tenho a clara sensação que emburreci depois que iniciei o curso de ciências sociais. Perdi minha criatividade e entusiasmo. Literalmente, adoeci. Perco um pouco da minha história no momento em que entro em uma sala de aula, não sou mais a Marina, sou mais uma aluna. Os professores não fazem questão nem de perguntar o meu nome, não faz diferença ali. É por isso que esta minha passagem pela FaE é tão especial para mim.

(Excerto da autoavaliação de Marina do curso: Ciências Sociais, dezembro/2003)

⁹⁰ APÊNDICES B e D.

Como apontado por Áureo e Marina, a relação educativa pedagógica vivenciada por eles em outra unidade de ensino surge como algo externo, que aparece de fora e, geralmente, não é considerada uma responsabilidade pessoal do estudante. O que parece contar não são as intuições, as experiências e os conhecimentos que os estudantes detêm, mas antes o seu desempenho no limitado rol de questões apresentadas por meio de provas. Marina e Áureo são considerados em suas unidades de ensino apenas pessoas e não sujeitos? Por isso, queixam-se da perda da criatividade, do entusiasmo e de uma relação de ensino desconectada de suas histórias pessoais? Numa relação pedagógica que leva ao adoecimento humano e perda de si, a certeza pedagógica não deixa espaço para indagações, intuições, para a experiência do conhecimento por meio da diferença e da diversidade. Nesse contexto, normalmente não há lugar para reflexões e, conseqüentemente, para reformulações. O primeiro trabalho que se faz é, em geral, considerado final, definitivo.

Os excertos, além da denuncia, descortinam o envolvimento dos alunos com a disciplina ministrada, sua aceitação (definição do estudante Sidney), indagações (*um delicioso bololô*, nos dizeres de Cecília) desencadeando transformações em suas concepções e nas formas de agir e, ainda, um processo de formação mais humano, segundo percepções dos próprios estudantes.

Comecei então a realmente assimilar esses novos conceitos. Não havia como não deixar que produzissem uma visão, mesmo que ainda tímida, para ousar. Tinha a criatividade comprometida. Voava baixo. Estava em fase de aceitação.
(Excerto do depoimento do estudante Sidney Robson Santana, GF, em 02/12/2008).

O que dizer? Senão uma verdadeira caixa de costura e delicioso bololô.
(Excerto do portfólio de Cecília Rodrigues Fadul, UFMG/FaE, em 30/06/2004).

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...
(Excerto do portfólio de Gisele Fontana Eleutério UFMG/FaE, em 30/06/2004).

As vozes de Sidney, Cecília e Gisele dão relevância ao processo de caos que sempre acompanha o processo de conhecimento: ação/desorganização/ação (MORIN, 2001, MORIN e LEMOIGNE, 2000), que se caracteriza pela (des-)construção/construção, (des-)continuidade/continuidade, seguida de aprendizagens. Desse ponto de vista, o rol de ações

expressas provocaram ansiedade, descontentamento, aflição, dor, desconfiança, discordância, e muito estranhamento. Como aprender diante desse formato pouco usual, questionavam os estudantes. Como dar conta dessa *caixa de costura*, deste *bobolô*, indagava Cecília. Como agregar minhas ideias às dos meus colegas, apontou Gisele, diante da perspectiva de realização daqueles trabalhos múltiplos, diferentes, individuais e coletivos. De acordo com Schön (2000, p.220) se aprende diante das confusões.

Naturalmente nem todo o conhecimento-na-ação pode ser descrito verbalmente, nem é sempre útil tentar. Contudo, a aprendizagem de um estudante é potencializada quando ele pode falar sobre as suas confusões, descrever elementos do que já sabe ou dizer o que já produz a partir do que o instrutor diz e mostra[...].

Compreende-se, à luz das ideias trazidas por Schön (2000), que a discussão dos estudantes sobre o curso e sua inclusão no mesmo revelava-se um grande desafio: sentimentos foram mobilizados, posturas questionadas e a problematização instaurada. E esse conhecimento-na-ação foi capaz de instaurar oportunidades formativas nos sujeitos aprendentes.

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 descobrir que em mim 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 Comenius, Paulo Freire, Platão, Dewey, Fontana e tantos outros que descobri com meu seminário sobre 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 de Gisele Fontana Eleutério UFMG/FaE, em 30/06/2004).

Numa descontinuidade contínua, como mostra Gisele, o processo de compreensão da organização e concepções que norteavam a feitura do curso a uma costura pedagógica foi-se promovendo novas atitudes como registrado pelos próprios estudantes, ilustrado com a autoavaliação de Gisele, que acaba por revelar que novas intenções prévias foram aclamadas.

As ações arroladas para a composição do portfólio anunciam as possibilidades educativas debatidas no início do processo, uma vez que elas impunham a tomada de ações investigativas e desafiadoras. O eixo norteador do processo inicial era pensar criticamente a realidade, e os estudantes paulatinamente foram olhando-a com mais clareza, abrangência e profundidade.

Dessa forma, ampliavam os conhecimentos, analisando situações, observando contradições e superando os problemas de forma rica e irreverente. A prática reflexiva conduz o estudante a constantes indagações (SCHÖN, 2000) e inscreve o ensino e a aprendizagem na perspectiva da transformação (FREIRE, 1999).

Nas vozes dos estudantes tais como: *voltei a acreditar em mim mesma e a descobrir como é bom ser diferente (Marina); não saio do curso do mesmo jeito que entrei, houve uma transformação (Áureo); Eles não sabem, mas mudaram coisas em mim [...]*esses momentos saíram da sala para entrar na minha história (Gisele); vêem-se retratados os alunos como seres históricos e sociais, que modificam a si próprios, ao meio e ao outro no processo das relações sociais (VIGOTSKI, 1991). Eles se abrem para a relação de alteridade, ou seja, vêem o outro, um diferente, o que os faz rever suas concepções, seus valores, enfim, sua prática (LARROSA, 1994). É o reconhecimento da diferença entre ele e o outro, e esta dimensão da relação é um importante passo na sensibilização para o desenvolvimento de um projeto de trabalho no eixo da defesa da humanização, da politização e da cidadania (ARENDRT, 1983). Pode-se ainda perceber o quanto se faz necessário reconhecer o saber do outro, mesmo que isso, a princípio, signifique abandonar o marco de segurança, causando medo e temor de enfrentar as ansiedades. Enfrentar esses desafios abre possibilidades de aprendizagem, de mudanças nas nossas atitudes e no nosso modo de olhar o outro. Para BLEGER (1989, p.65), “[...] ansiedades e confusões são, por outro lado, iniludíveis no processo do pensar e, portanto, da aprendizagem”, constituindo momentos do processo criador. A estratégia mobilizadora do uso do portfólio de aprendizagem relevou-se uma potência avaliativa, proporcionando uma outra leitura da realidade, o desenvolvimento da capacidade crítica, assim como uma releitura das intervenções realizadas cotidianamente em salas de aula do ensino superior. As ações previstas para compor o processo da aula e o conteúdo do portfólio favoreceram, também, sentimentos de solidariedade relacionados à dor e ao sofrimento do outro, que não são exclusividade apenas desse processo e que ficaram evidentes nas vozes dos estudantes Áureo e Marina.

Buscava-se permissão para enfrentar esse desafio, para se tentar romper o medo (da avaliação? da nota? da falta de reconhecimento humano? de confiar em si mesmo?) para se arriscar a viver a contradição sofrimento/satisfação, anunciando, assim, um processo

educativo envolvendo processos de avaliação que fossem capazes de promover oportunidades formativas, sendo esse um ato disparador para o repensar do processo de ensino aprendizagem no ensino superior e no ensino de didática de licenciatura.

As conclusões de Chaves (2004) e de Cunha (2004), acerca dos modos como os docentes vivenciam seus procedimentos didáticos apontam para o debatido e pouco alterado conhecimento regulador (SANTOS, 2000a), que incita a continuidade, a previsibilidade, a pedagogia do medo e da repetição... promovendo a banalização da dor e dos sofrimentos dos estudantes no processo de aprendizagem, perpetuando a relação pedagógica ansiogênica.⁹¹

Mais que conhecimentos advindos da racionalidade técnica, a profissão docente está imersa em dimensões éticas, tais como valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais etc.. Essas mudanças na visão da perícia profissional, suscitaram controvérsias a respeito do valor dos fundamentos epistemológicos das práticas profissionais compostas em um repertório de saberes instáveis, codificados, consensuais e portadores de imputabilidade (Tardif, 2001, p.251)⁹². São eles, em geral, alicerçados no pilar da regulação, explorado por Santos (2000)⁹³ (CUNHA, 2005, p.85).

A partir das considerações de Cunha (2004), outro argumento de produção de uma prática pedagógica ansiogênica está na forma como se dá a relação pedagógica diante do processo ensino/aprendizagem, que é segmentado e descontínuo, e impossibilita aos docentes se solidarizarem com a dor e o sofrimento dos estudantes, o que é corroborado nas palavras de Marina: *até então a faculdade não havia me dado esta oportunidade. Perdi minha criatividade e entusiasmo. Literalmente, adoeci. Perco um pouco da minha história no momento que entro em uma sala de aula, não sou mais a Marina, sou mais uma aluna. Os professores não fazem questão nem de perguntar o meu nome, não faz diferença ali.*

⁹¹ Prática pedagógica que produz ansiedade nos estudantes, como reflexo da própria natureza da atividade docente que é, por si só, uma atividade profissional causadora de ansiedade, onde destaca-se os seguintes motivos: pressão por produtividade, excesso de trabalho, constituindo-se, às vezes, em tripla jornada de trabalho, baixos salários, excessivos números de estudantes/professores, violência escolar, pressão social, políticas públicas inadequadas ao suporte educacional. Mais informações sobre o conceito busque em Barros *et al*(2003) e Ferreira *et al* (2009).

⁹² TARDIF, Maurice. *As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais*. Seminário/Programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos, jun. mime” O trabalho docente, a pedagogia do ensino: interações humanas, tecnologia e dilemas. Cadernos de Educação. Pelotas: Faculdade de Educação/ UFPel, ano 10, n.16, p.07-17, jan.2001.

⁹³ SANTOS, B.S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000.

Um terceiro argumento desta prática pode ser analisado tendo como referência a inalterada forma de avaliação que parece muito presente no ensino superior revelando em seus resultados uma necessária revisão em suas concepções e vivências. Áureo, com sua *queixa*, apresenta que, em seu curso, ainda se utilizam mecanismos excludentes, que selecionam, hierarquizam e discriminam os que “sabem daqueles que não sabem”: *nós no ICEX somos incontestes repetidores, entre nós os melhores são aqueles que melhor reproduzem em três provas de 33 pontos*. Como parece ser difícil implementar mecanismos de avaliação formativos quando a perspectiva é formar *incontestes repetidores*? Como é difícil romper a realidade da avaliação classificatória para enfatizar um processo avaliativo que de fato esteja a favor das aprendizagens? Soares (2002), Esteban (2000/2001), Hadji (2001) e Villas Boas (2004) defendem uma prática avaliativa do *processo da aprendizagem* e não depois do mesmo.

Em três provas de 33 pontos, os docentes *examinam, verificam* por meio de uma das formas de *linguagens possíveis*, permitindo, assim, que os alunos comuniquem a partir dos *códigos e signos da prova e/ou teste* o que sabem sobre os conhecimentos perguntados. Mas parece importante perguntar sobre os significados produzidos por esse formato avaliativo. Com os estudos de Dewey (1974a), pode-se inferir que a comunicação atinge dupla dimensão: a de *transmitir e produzir um significado*. Na transmissão muitas vezes pretende-se que a mensagem seja *interpretada* pelo interlocutor no sentido de reproduzir o ensinado (cumprimento de uma regra, participação em uma ação dentre outras possibilidades). No entanto, o interlocutor pode operar signos de forma singular, a partir da linguagem, e *produzir novos significados*. Nesse sentido, *transmitir* e *produzir* significados são resultados possíveis, às vezes, antagônicos do ato de interpretar. Provocou-se essa discussão com os alunos quando se propôs fazer junto com eles as dinâmicas do olhar⁹⁴, e das diferentes linguagens⁹⁵ e juntos discutiram-se as concepções presentes na avaliação formativa e classificatória⁹⁶ (SOARES, 2002), DALBEN (1998), (ESTEBAN, 2001), HADJI(2001). Evandro explica como essa experiência aconteceu.

⁹⁴ Esta dinâmica foi aprendida com Ângela Dalben em curso de formação para professores de 3º ciclo da Rede Municipal de Ensino, no município de Belo Horizonte, em 1997.

⁹⁵ Veja-se o registro da observação da aula pelo estudante Evandro H. Leitão de Almeida (APÊNDICE B).

⁹⁶ Veja-se a análise das concepções de avaliação realizada pela estudante Norma (APÊNDICE C)



Dinâmica do olhar

Nessa dinâmica a professora pediu que quatro alunos saíssem da sala. Em cima de uma carteira foram colocados alguns objetos. A professora nos pediu que observássemos e escrevêssemos uma descrição da disposição dos objetos na mesa. Feito isto, os objetos são retirados da mesa e os alunos ausentes são chamados para tentar recolocar os

objetos na mesa na disposição original, a partir da leitura de algumas descrições de estudantes que haviam ficado em sala.

A minha descrição: Na mesa há sete objetos: uma chave, duas canetas, um batom, um apagador, um celular e um porta cartões. A disposição dos objetos na mesa, do ponto de vista de quem está no lado da mesa que não possui uma barra frontal inferior, ou seja, dos alunos é a seguinte:

- *as chaves estão no canto frontal esquerdo;*
- *as canetas, juntas, à frente e um pouco à esquerda do meio. Uma está em cima da outra formando um ângulo de 90 graus. Uma aponta para você e a outra para as chaves;*
- *o batom está em pé, atrás da caneta de baixo;*
- *o apagador está no canto posterior esquerdo, em pé, com a parte que apaga apontando para o canto frontal direito;*
- *o celular está deitado na parte posterior, um pouco à direita do meio, com o teclado voltado para baixo e com a antena apontando para o quadro;*
- *o porta cartões está à direita e ao meio da parte lateral direita.*



Pedi para ler a minha descrição. Era importante que enunciasse apenas o que havia escrito. A colega que ouvia o que eu lia colocou os objetos mais ou menos como está representado na figura abaixo:

(Excerto do portfólio, Evandro, em 01/06/2002)

Releitura por outro aluno

A dinâmica de olhar parte de dentro; o meu olhar sobre o outro deve atingir o seu interior – processo de avaliação pelo humano. Olhar atencioso, etnográfico, que não tire conclusões antecipadas. Só construo meu referencial a partir daquilo que o outro me traz, mas é importante estar também atento ao que ele não revela, mas que é importante e se reflete nas atitudes, na sua percepção. O conhecimento é uma busca constante, portanto incompleto, contingente, incerto, mais, muito mais profundo e rico que podemos imaginar.

(Excerto do portfólio de João Alves Fernandes Júnior, em 02/12/2004)

João e Evandro revelam o quanto a dinâmica do olhar foi capaz de provocar sensações e tensões que estão presentes no antagonismo acima referido – que se faz sentir na sala de aula

em que a *transmissão de conhecimentos* geralmente ocupa lugar central (numa relação pedagógica tradicional), seja numa aula expositiva ou numa prova e/ou na *produção* de novos saberes (visão dialógica).

Num diálogo permanente, a dinâmica do olhar foi usada por docente e discente como procedimento metodológico capaz de potencializar a relação pedagógica e a relação com o conhecimento naquele momento em foco⁹⁷.

Para mim, os momentos mais significativos foram aqueles em que a prática corroborava e/ou consolidava a teoria, sobretudo no que tange às inúmeras possibilidades de intervenção/ação dos alunos. Fazer a dinâmica do bicho, a dinâmica das diferentes linguagens, a dinâmica do olhar, para mim, foram experiências incríveis. Senti-me aprendendo de uma forma bastante inusitada, diferente do clássico/tradicional.

(Excerto do portfólio Thatiane Muniz Bonfim, em 22/10/2003)

A fala dos estudantes, após leitura indicada de textos teóricos numa interlocução com a experiência vivida, deixa uma observação educativa importante sobre a aula: mesmo numa transmissão cuidadosa, inexistem garantias da compreensão tal qual a mensagem enviada.

O fundamental na linguagem não é a expressão de algo antecedente, muito menos a expressão do pensamento antecedente. É a comunicação, o estabelecimento de cooperação em uma atividade na qual há parceiros e na qual a atividade de cada um é modificada e regulada na relação de parceria. Não conseguir entender é não conseguir alcançar o acordo quanto à ação; equivocar-se é estabelecer a ação com objetivos divergentes (DEWEY, 1974a, p. 195)

Resultados de provas podem ser tomados como ilustração do que Dewey (1974a) apresenta: nas provas, às vezes, com equívocos técnicos, os professores estão sempre esperando uma dada resposta. Se essa aparece de forma diferente da prevista, pode não ser considerada. Sem contar que essas provas podem incorrer em erros nos instrumentos e/ou perguntas mal elaboradas que dificultam a percepção dos conhecimentos que o aluno deve operar, quando isso é possível. Refletiu-se também que as notas podem fornecer uma medida imprecisa a respeito do desempenho do aluno, não focalizando os objetivos mais importantes do que se pretende da ação intencional avaliar e ainda podendo falhar como meio de comunicação entre o *examinante* e o *examinado*.

⁹⁷ Discutia-se sobre concepções de avaliação.

Nesse sentido, concluí-se que era preciso fazer uma análise mais profunda e verificar como essa nota está sendo fundamentada, por intermédio de quais objetivos, critérios e intencionalidades do/a avaliador/a (BARRIGA, 2000). Compactuando com os argumentos de Dalben (1998, p.51) ao se referir ao uso de notas,

[...] representam a expressão simbólica desses processos. Traduzem, na verdade, as *suposições* sobre o desempenho dos alunos, não representando concretamente a performance deles ou as suas aquisições reais. Tais artifícios, usualmente aceitos como legítimos pela comunidade escolar, constituem-se numa representação simbólica de dispersões de desempenho, situando os alunos diante de uma norma de excelência vagamente configurada. É possível dizer, dessa maneira, que toda avaliação, mesmo aquela revestida de rigor metodológico, é arbitrária, porque parte de normas de excelência construídas a partir do currículo oculto, resultante das relações sociais.

Para Dalben (1998), um *erro de avaliação* significa um desvio na expressão de um juízo sobre algo ou sobre alguém, pontuando que o processo se constrói numa relação em que se confrontam dois referenciais mediados por um processo de análise: um considerado norma de excelência ou ideal, e outro, *tomado e reconhecido pelo próprio avaliador*, como sendo o real em relação ao próprio objeto a ser avaliado.

Esse processo de análise se dá por comparação e inter-relação e o erro acontece quando o avaliador, ao tomar o real e **re-conhecê-lo**, não percebe ou não admite que existam inúmeras formas para a configuração deste real. Não tem consciência, inclusive, da produção de desvios no decorrer da série de seleções e escolhas que se desencadearam antes mesmo do momento estanque e restrito da avaliação formal (DALBEN, 1998, p.52).

Como apresentado, o resultado final de uma prova pode ser a representação de uma avaliação mediada por *erros* e *desvios* situacionais transformando-se em *conhecimento* real, verdadeiro, pronto e acabado, tornando-se o veredicto final. Nesse sentido, os resultados de processos avaliativos expressos em *notas* evocam questionamentos. Se a avaliação se processa na própria relação do(a) avaliador(a) com a realidade, o resultado da avaliações também acaba por tornar evidentes o *fracasso* da ação pedagógica do docente.

A avaliação não deve servir para julgar ou para provar quais são os melhores alunos ou quem aprendeu o quê ou, como disse o estudante Áureo, para comprovar quem são os *'incontestes repetidores'*. Deve, sim, estar a serviço da ação em processo (SCHÖN, 2000), re-organizando o planejamento e os procedimentos necessários à aprendizagem, construindo o

seu referencial a partir daquilo que o outro me traz e estando também atento ao que ele não revela que é importante e que se reflete nas atitudes, na sua percepção. O conhecimento é uma busca constante, portanto incompleto, contingente, incerto, mas muito mais profundo e rico que possamos imaginar”, disse o estudante João no excerto supracitado.

Destarte, deve-se romper com a avaliação – como o tão comum ter *três provas de 33 pontos* – para a efetivação de um *menu* de avaliações capazes de anunciar o percurso feito pelo estudante ao se dispor aprender.

Fernández (2001), ao analisar a relação professor/aluno aponta que a avaliação sempre constitui um terreno frustrante, independentemente da técnica utilizada, porque inscreve um efeito desqualificante para as subjetividades em jogo. Mas como minimizar esse terreno frustrante, desqualificante de subjetividade? A referida autora sugere que “o avaliar deve ser um acompanhar, um analisar, um pensar, um atender. Um momento de descanso para pensar no que viemos realizando, em como nos sentimos e o que estivemos fazendo” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 39).

Perrenoud (1999), ao mencionar a complexidade que o tema *avaliação* abrange, destaca que mudar a avaliação significa, provavelmente, mudar a escola (dir-se-ia re-organizar a academia), pois implica uma ruptura com as estratégias habituais, com a naturalização da docência já estabilizadas, e a incorporação de uma relação pedagógica cooperativa (CUNHA, 2004).

Uma relação pedagógica ansiogênica, como apresentada acima é desenvolvida em consequência do modo de organização do trabalho acadêmico, da relação professor/aluno, da divisão técnica do trabalho docente; da despersonalização ou negação das diferenças individuais, quando se identificam os estudantes por seus erros e dificuldades; da obscuridade intencional na distribuição de responsabilidade, quando não se tem claro quem é responsável pelo que e por quem, e ainda pela não flexibilidade, prevalecendo o continuísmo pedagógico (NÓVOA, 1995).

O desafio que se coloca vai além de compreender as concepções de avaliação. O ponto nodal parece estar na reflexão do sentido provocado pelas relações pedagógicas vivenciadas e no desencadeamento de processos e produtos de avaliações, na instituição de ensino superior, ou mesmo da falta dela.

4.5 Assimilação...

... posso ser livre e sonhar dentro de gaiolas...

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 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 Sociais, UFMG/FaE, em 02/12/2004)

Foi então que todo o processo pelo qual passei produziu uma plena mudança em mim. A assimilação dos conceitos e o entusiasmo com o novo mundo que me fora apresentado sacudiu meus antigos valores e os extinguiu para sempre. Agora, sou capaz de criar mesmo com pequenas limitações, me tornei sujeito colaborador na produção de um conhecimento que cabe a mim buscá-lo incessantemente. (Excerto do estudante Bruno, no GF, em 02/12/2008)

Marcos e Bruno se sentiram provocados pela disciplina. Resistiram inicialmente e depois se envolveram de corpo e alma. Em seus relatos, deixam evidências de que fizeram uma série de revisões sobre a relação que iam estabelecendo com o conhecimento na Universidade durante seu processo acadêmico. Marcos indica sua resistência, usando como metáfora termos expressivos – *a gaiola acadêmica* – para indicar seu aprisionamento à rigidez dos processos de ensino/aprendizagem vivenciados em seu curso e – *líquido incrédulo e cético* – para se referir à suposta certeza científica que reifica processos e produtos advindos dessa forma específica de conhecer para, em seguida, apresentar seu deslocamento no processo, com vistas à mudança. Nesse sentido, repete o estudante: *é possível transgredir*. Reconhecer o contexto que está envolvido, vê-lo sob novas óticas, novas possibilidades, parece produzir a sensação de liberdade, tão importante para a produção de uma análise reflexiva *desinteressada*, cavando a possibilidade de concluir quais são as formas adequadas e pouco adequadas de produção do conhecimento. Isso pressupõe ser necessário abandonar a atitude de onipotência – *líquido incrédulo e cético* – representadas, às vezes, por meio das relações acadêmicas de poder. Contudo, compreende-se que não cabe dar relevância a uma

forma de aprender em detrimento de outras, mas sempre ter em mente o motivo pelo qual e para que se está praticando e exercendo a docência. Qual visão teleológica direciona esta práxis? Os estudantes mostram-se insatisfeitos no que se refere aos aspectos gerais de sua formação específica, apontando que o continuísmo das práticas educativas presentes – *valorização do conhecimento arraigado no discurso científico* – demonstram uma falsa ilusão de trabalhos cumpridos e finalidade alcançadas. Noutra giro, ao compreenderem as propostas, colocam-se no sentido de produzir novos caminhos e se reconhecem prontos a assumirem desafios.

Assim o curso foi concretizando alternativas, transformando posições... à medida em que a ação pedagógica docente ia sendo composta por uma *segurança* curricular, pela compreensão do processo de ensinar/aprendizagem e pela capacidade de interpretar a composição do todo: uma pedagogia complexa. Desse modo, a implementação de uma proposta dessa categoria requer envolvimento e compromisso docente e discente, pois de nada serve implantar um dispositivo sofisticado em uma pedagogia rudimentar (SANTOMÉ, 1998 e AMARAL, 2004). Os estudantes eram desafiados a desempenharem atividades complexas, mobilizando inteligências múltiplas (GARDNER, 2000) e avaliando como as respostas eram registradas. Gardner, (2000, p.191), apoiado por Wolf e colaboradores (1991), afirma que

a maior parte do trabalho humano produtivo ocorre quando os indivíduos estão empenhados em projetos significativos e relativamente complexos que acontecem ao longo do tempo, são atraentes e motivadores e conduzem ao desenvolvimento do entendimento e da habilidade

Pode-se dizer que nossos alunos construíram seus processofólios (WOLF et al *apud* GARDNER, 2000), à medida que teceram os registros de aprendizagens que melhor representa suas produções ocorridas durante um tempo.

Aula 7 – Comenius: O pai da Didática

Percorrendo o histórico da Didática, visitamos o pai da matéria, o filósofo tcheco Comenius, que, na Idade Média, já perguntava: “por que é que não se aprende brincando”? Comenius introduz a noção sobre a necessidade da articulação dos saberes à realidade social dos educandos.
(Excerto do portfólio de Paulo Barbosa, em 10/12/2004)

Aula 8 – Entrevista com Paulo Freire

Esse entendimento do educando como centro das preocupações no processo educacional também é uma ideia recuperada pelo “pai da pedagogia do oprimido”, Paulo Freire, conforme verificado em entrevista à revista “Presença Pedagógica”, na qual Freire refere o seu profundo respeito pelos alunos e pelo “saber só de experiências feito”, citando Camões.

Freire também articula a necessidade de uma “diretividade” do ato de lecionar, querendo significar com isso que a prática educativa tem o objetivo de “mover-se até”, o que pressupõe a hipótese de ir-se mais além de onde se está. Para isso, é fundamental a abordagem da realidade de derrubar as barreiras ideológicas que separam a prática docente da realidade do educando. Freire diz que se deve reconhecer a legitimidade da sintaxe popular, sem que se imponha ao aluno a sintaxe dominante [...]

(Excerto do portfólio de Paulo Barbosa, em 10/12/2004)

Aula 9 – Miguel Arroyo

Nesta direção também aponta Miguel Arroyo, que alerta para a urgência de uma “pedagogia mais humanista e docentes mais sensíveis para com os educandos”. Ainda, Arroyo sustenta que, diante do quadro de descalabro social verificado no Brasil atual, é preciso voltar as atenções para o ambiente pelo qual transitam alunos em seu fazer de formação como seres humanos. É nesse ambiente que se precisa recuperar a ternura para com os educandos. A infância popular, tão maltratada pela onda liberal, precisa ser bem cuidada, portanto, para que possamos ter uma educação digna do nome.

(Excerto do portfólio de Paulo Barbosa, em 10/12/2004)

Aulas 9 e 10 – Filmes: *O Jarro e Filhos do Paraíso*⁹⁸

Acerca do território da educação também tratam os belos iranianos “*O Jarro e Filhos do Paraíso*”, que percorrem a situação miserável do país, incursionando pelo panorama da infância local. O primeiro filme sintetiza as dificuldades do exercício da docência com a metáfora de um jarro onde vão as crianças beber água e que está sempre na iminência de quebrar-se. Só a mobilização social da comunidade é capaz de manter o jarro em condições de conservar a água que matará a sede de conhecimento dos alunos. No segundo filme, observa-se a difícil situação material de crianças num povoado e o quanto os adultos podem ser indiferentes às reais necessidades da criança. Os sapatos são a necessidade real da menina e metaforizam as profundas diferenças de classe na sociedade iraniana.

Os excertos do estudante Paulo registram momentos em que a interlocução teórica alimentava as discussões sobre a prática pedagógica. Paulo e outros estudantes comentaram a didática e seus referenciais teóricos, colocando em debate Comenius, Paulo Freire e Miguel Arroyo para discutirem sobre a necessidade de continuamente buscar-se a humanização dos processos pedagógicos. Por meio das análises dos filmes, alguns *iranianos*, os estudantes se

⁹⁸ Os filmes exibidos durante as variadas turmas, além dos citados, foram: *O enigma de Gaspar House*, *Nenhum a menos*, *Cidade de Deus* e o documentário *Janela da Alma*.

mostram sensíveis às diferentes realidades da(s) infância(s) no mundo. Nesse sentido, além da documentação constituída no portfólio registrar todos seus percalços, suas dificuldades, desde os planos iniciais e provisórios, pontos críticos e tentativas de superá-lo, também revelou objetivos e competências alcançadas.

O portfólio incorporou diferentes instrumentos que permitiram variadas informações sobre as aquisições possíveis e ajustes necessários. Isso o tornou rico e promissor. A variedade na construção e apresentação, a análise e reflexão do que foi mais relevante durante o percurso incitaram o envolvimento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Os estudantes não eram agentes passivos, mas solicitados a avançar na construção e re-elaboração de seus conhecimentos. O portfólio pode ser entendido como um facilitador para esse empreendimento.

4.6 Aprendendo sobre projetos

Como me senti no decorrer do curso?

Início do curso: ânimo, empolgação (primeira impressão); + **ou** - **3ª aula:** preconceito (será que essa disciplina me levará a algum lugar? **Meio do curso:** incômodo – vergonha, insegurança (comecei a questionar minha didática). **Mais adiante:** segurança, crescimento aprendizado. “**Seminários**” momentos maravilhosos. **Trabalho em grupo:** aprendizado, crescimento com inovar, o que eu posso fazer diferente? **Final do curso:** realizada, confiante, mais humana, preocupada (o que serão dos nossos alunos se nós não percebermos que ensinar é aprender???)

(Excerto do portfólio de Raquel T. Cesário, 08/06/2004)

O excerto acima pode ser considerado um indício de que a relação pedagógica mediada pelo uso dos portfólios como instrumento de avaliação pode desencadear interações ricas e capazes de gerar oportunidades formativas em meio a diferentes sentimentos: de um lado, anseios, dificuldades, incômodo, vergonha, insegurança, preconceito..., do outro: segurança, crescimento, conquistas, novas formas de pensar, de ser, de agir. À medida que os alunos iam realizando ações, discutindo as concepções de avaliação, realizando seminários - como apontado por Raquel - iam percebendo características de continuidade, prementes nos trabalhos, permitindo que ambos os sujeitos envolvidos na experiência fossem se certificando dos progressos individuais e coletivos ao longo do curso.

Assim que terminavam a confecção de seus trabalhos, os estudantes (conforme

negociado no início do curso) apresentavam o resultado para que comentários fossem tecidos a respeito do desenvolvimento do processo. O início pareceu muito difícil (como descreveu a estudante Raquel), mas, com a experiência, os alunos foram aprimorando e desenvolvendo novas formas de se comunicar e colecionando os trabalhos para composição dos portfólios.

Para a composição do portfólio, havia a previsão de dez tarefas, mas, ao longo do curso, alguns estudantes foram negociando novas formas para sua formatação final. Para Alves (2008), o portfólio é visto como facilitador da reconstrução e re-elaboração, por parte de cada estudante, do processo de ensino-aprendizagem ao longo de um curso ou de um período de ensino.

A sua elaboração oferece oportunidade de refletir sobre o progresso dos estudantes, na compreensão da realidade e, ao mesmo tempo, possibilita introduzir transformações necessárias imediatas, bem como podem ser muito úteis para a autoavaliação do corpo docente. O portfólio tem como maior objetivo ajudar o estudante a desenvolver a habilidade de avaliar seu próprio trabalho. O grande mérito do portfólio é sua tendência a centrar a reflexão na prática, já que esta é a referência para construção, reconstrução e socialização do conhecimento (ALVARENGA⁹⁹, *apud* ALVES, 2008, p.4)

O portfólio torna-se um registro relevante de informações sobre os avanços e os limites da aprendizagem dos estudantes, recebendo o discente retorno sobre seu desempenho acadêmico e, o docente, sobre seu desempenho profissional. Nesse sentido, pode-se reorganizar as ações/informações para assegurar a aprendizagem. A partir das relações pedagógicas gestadas por meio da prática de construção de portfólios, oportunidades formativas ficaram evidentes: pôde-se desempenhar trabalhos, desenvolver projeto de trabalho, envolver-se na interação com outras pessoas, fazer esboços, discutir, decidir e realizar ações em co-participação relacional entre estudante/estudante, professor/estudante, buscando orientações, traçando objetivos, caminhos, analisando estratégias e processos, avaliando procedimentos, a relação professor/aluno, se auto-avaliando. A atitude diante do conhecimento de como fazer e refazer atividades/ações foram de absoluta importância para evidenciar o progresso dos alunos em termos do saber, saber fazer e saber ser (ZABALA, 2002). Percebeu-se a evolução ao planejar, coletar, organizar e completar e/ou refazer as apresentações no portfólio.

Os alunos tiveram momentos para se autoavaliarem. Em certo sentido, eram *donos* de

⁹⁹ ALVARENGA, G. Portfólio: o que é e a que serve? In: Revista Olho Mágico, v. 8, n.1, p. 19-21. Londrina, 2001.

suas ações ao tomarem decisões sobre a documentação da pasta. Desencadearam processos de investigação, não esperando passivamente por modelos, soluções e respostas somente da professora. Essa busca foi salutar para a autonomia dos alunos. Percebeu-se também o esforço e a criatividade para a apresentação das produções acadêmicas. O estímulo à capacidade criativa teve um efeito motivador para que os alunos procurassem a melhor forma de comunicar os resultados das suas atividades. Esse é mais um aspecto favorável do uso do portfólio. Embora algumas atividades devam seguir rigorosamente as normas de apresentação de trabalho acadêmico, outras permitem a inovação e favorecem o desenvolvimento de diferentes habilidades que, em outras situações, não são privilegiadas.

4.6.1 Que bicho é esse?

Do encontro com o terrível sapo-agulha e os enigmas da globalização do ensino ou o enfoque globalizador, o pensamento complexo e dinâmica do bicho

Que cara tem aquilo que mais teme? Como é seu bicho papão? Enfrente-o!!!
Decifra-me ou te devoro. Seria um encontro mortal com a Esfinge? Não. Trata-se, na verdade, de mais uma dinâmica de aula. Cada um recebera uma folha em branco e com extrema habilidade, deveriam dobrá-la ao meio. Até aí tudo bem, mas o que viria depois? Cada um deveria conceituar o que entendia por GLOBALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO. Eis aí que encontramos mais uma vez nossa estimada G. Lembra-se dela? Quem esqueceria? Vamos conferir o seu pensamento: *Pensei dividir a palavra. Por globalização entendo um intercâmbio econômico e cultural entre diversos países, devido à informatização, ao desenvolvimento dos meios de comunicação e do transporte; conhecimento, cognição, percepção. Que me levou a definir como princípios ou bases do saber que poderiam ser utilizados por qualquer cultura, de qualquer lugar no mundo; ou, um sistema padrão de ensino.* Mas e os problemas que a globalização do conhecimento implicaria, como fim da diversidade, e a soberania de um único saber, provavelmente estimulados por uma única potência? Discussões surgiram, dúvidas proliferaram. Por que defender esses princípios? Isto seria sanado mais tarde. Era preciso voltar à dinâmica. Na outra metade da folha todos os dotes artísticos de nossos dublês de heróis seriam colocados à prova. A partir de alguns indicadores, deveriam descobrir e *desenhar* de que bicho Ambrósio falava. Eis as dicas:

1. se alimenta-se de seres microscópicos;
2. pesa menos que um palito de fósforo;
3. são necessários milhares para encher uma folha de papel ofício;
4. foi descoberto pelos biólogos na década de 70;
5. vive em lugares úmidos;
6. é vertebrado;
7. as pessoas têm repulsa.

Meu Deus, de que besta estamos falando? Calma, não ser nenhum monstro, afinal é tão pequenininho. Mas se for uma bactéria ou vírus contagioso? Só que não é um vertebrado? Resquícios de biologia diziam para G que não se tratava de nenhum ácaro, inseto ou qualquer artrópode se assim preferirem, pois, pelo amor de Darwin, eles não têm coluna!!! A resposta ainda não se formava. Quando uma hipótese surgia, a dica seguinte colocava tudo a perder. Era preciso *afunilar* o pensamento,

segundo G: Bem é vertebrado, portanto deve ser de peixe *para cima* (na escala evolutiva): se vive em lugares úmidos, seria um anfíbio? G não conseguiria imaginar nada menor que um saleiro, até que... *Eureka!!!* Será um girino? Um rápido *flashback* surge, quando numa apresentação sobre seres vivos na oitava série, uma colega apresentava para G dentro de um vidro de maionese um pequeno, muito pequeno minúsculo SAPO!!! Justo o ser de que G mais tem pânico e exigia daquele tamanho? Até que aquele não era tão asqueroso. Espera aí. Bicho que G tem pânico, animal que as pessoas têm repulsa, vertebrado, lugar úmido, pequeno...Uau! Como se consegue guardar na cabeça! Só podia ser esse sapo. Com extrema habilidade G termina um...bem..., podemos dizer, representativo esboço do animal. Mostramos a seguir o esboço do esboço, feito pela própria G.

(Excerto do Portfólio da estudante Graziella de Sousa Pereira, intitulado: “Da história de G em Didática ou Portfólio”).

Fonte – Trabalho final para o curso de didática de licenciatura – Ano de referência: 2004

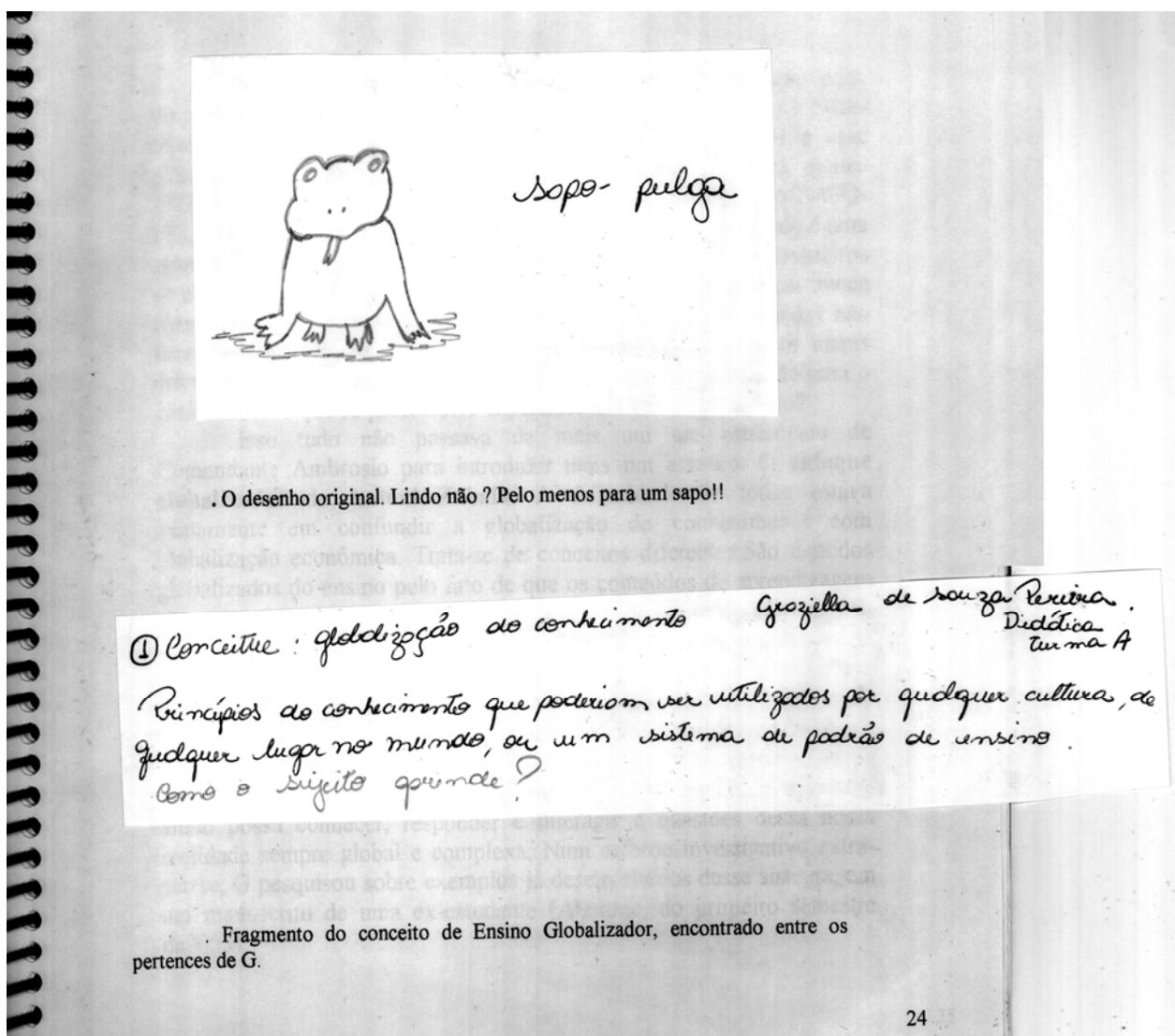


Figura 4 – Desenho do sapo-pulga e fragmento do conceito de Ensino Globalizador encontrado entre os pertences de G, em 30/06/2004.

Fonte – Portfólio da estudante Graziella de Sousa Pereira, intitulado: *Da história de G em Didática ou Portfólio*. Trabalho final para o curso de didática de licenciatura – Ano de referência: 2004.

A *priori*, começa a discussão sobre o enfoque globalizador, usando como estratégia de mobilização a solicitação do conhecimento prévio dos estudantes sobre enfoque globalizador e, em seguida, a da dinâmica do bicho¹⁰⁰ como relatado pela estudante G (Graziela). Segundo G, *a esfinge ficaria de barriga cheia se estivesse presente e, depois, durante a exposição dos bichos criativos desenhados, em meio a seres extra-terrestre (não era possível identificá-los com pertencentes a esse planeta) e vários insetos que não têm coluna, apenas quatro felizardos (incluindo G) sobreviveriam. Tratava-se do SAPO-PULGA.*

A dinâmica do bicho¹⁰¹ deixou transparecer um desconforto, um desconcerto nos estudantes. Eles queriam acertar, mas com exceção da G e mais três, saiu de tudo: ponto, círculo, bactéria, menos o sapo-pulga. Os *erros* provocam várias questões: seriam necessárias mais dicas? E quem nunca tinha visto falar do sapo-pulga saberia defini-lo após as instruções? Havia uma descrição suficiente para desencadear o desenho do bicho? Por que as dicas dadas não foram necessárias para a conclusão de todos, resultando em tantas diferentes representações? E o que isso tem a ver com a relação com conhecimento que os professores experimentam ao dar suas aulas?

Essa dinâmica não passava de mais um ato estratégico para introduzir o assunto *enfoque globalizador*, tendo como referência Zabala (1998/2002). Além da dificuldade em desenhar o bicho, também constatou-se insegurança nos estudantes na definição de enfoque globalizador, com descrito por G – confusão entre globalização do conhecimento e da economia. Feitas as devidas comparações e com enfoque nos conceitos trazidos pelos assuntos, destacou-se que métodos globalizados de ensino são assim definidos pelo fato de que os conteúdos de aprendizagem não se apresentam a partir de estrutura de nenhuma disciplina (como as dicas e informação globais para representação da imagem do sapo-pulga), no contraponto ao sistema tradicional multidisciplinar (matérias independentes umas das outras). É de um caráter global da organização dos conteúdos e das demais variáveis metodologias com intuito de romper a estrutura parcializada do ensino em cadeiras; criando para isso um meio em que o aluno possa conhecer, responder e interagir com a realidade complexa.

A dúvida sim, é uma constante nesta complexa realidade. Mas esse foi apenas um primeiro contato com o enfoque globalizador de Antoni Zabala, e por enquanto todos os nossos estudantes estão liberados de qualquer avaliação, pelo menos a

¹⁰⁰ Em outras turmas usou-se a definição do tamanduá bandeira:

¹⁰¹ Veja outro registro da dinâmica do bicho no APÊNDICE D.

tradicional. Oh!E aquela não é G indo para política? Até o próximo encontro de didática.

(Excerto do Portfólio da estudante Graziella de Sousa Pereira, intitulado: “Da história de G em Didática ou Portfólio”).

Fonte: Trabalho final para o curso de didática de licenciatura – Ano/2004

Continuou-se a discussão do tema e agora o objetivo era conceituar os métodos globalizadores, a saber: a criação de um tema ou meio motivador dos *Centros de Interesse de Decroly*, a elaboração de algum objeto ou alguma montagem do Método de *Projetos de Kilpatrick*, experimentação e construção do conhecimento por meio da seqüência de método científico pela Investigação do Meio de MCE e elaboração de um dossiê ou uma monografia como resultado de uma investigação pessoal ou em equipe sobre um tema escolhido entre os vistos nos *Projetos*. Usando esse caminho, construiu-se o conceito de enfoque global, que organiza os conteúdos de aprendizagem a partir de situações, temas ou ações (detonados pelos estudantes, pelo professor e/ou pelo contexto) independentemente da existência ou não das disciplinas a serem lecionadas. As disciplinas não são objetos de estudos, mas sim o meio para obter o conhecimento da realidade. Necessidades que são de caráter global e complexo e que não são selecionados somente pela importância que cada um deles tem para cada disciplina acadêmica.

Capítulo III – da luta – *Multidisciplinaridade x transdisciplinaridade* ou *pedagogia de projetos*. Tem dado início à luta do século, bem, pelo menos desse livro. Disputando o Título de “melhor proposta disciplinar e de melhor forma de organizar os conteúdos, de lado temos, vestindo calção preto e defendendo a organização do sistema tradicional somativo dos conteúdos, em que são apresentados por matérias independentes umas das outras, propostas simultaneamente, sem que apareçam explicitamente as relações que podem existir entre elas, a *Multidisciplinaridade* (palmas, gritos, vaias).Do outro lado, vestindo calção amarelo listrado de roxo e com miçangas verdes, defendendo a nova proposta de um grau máximo das relações entre as disciplinas, supondo um integração global dentro de um sistema, a *Transdisciplinaridade* (mesma reação) que, partindo dos princípios encontrados também na interdisciplinaridade, pode ir desde a simples comunicação de ideia, até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria dos conhecimento, da metodologia e dos dados de pesquisa. ...

(Excerto do Portfólio da estudante Graziella de Sousa Pereira, intitulado: “Da história de G em Didática ou Portfólio”).

Fonte: Trabalho final para o curso de didática de licenciatura – Ano de referência: 2004

A estudante G encontrou uma forma criativa e cênica para relatar o processo e em seu conjunto de ações programadas – dinâmica do bicho, descrição do conceito de enfoque globalizador – todas debatidas à luz do pensamento de Antoni Zabala. A partir de definição de conceitos, brincadeiras e estímulo, foi-se à criatividade e ao ensino dos conceitos de multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, contextualizando o conceito de pedagogia de projeto. Apresentou-se essa *nova* pedagogia que se caracteriza por uma nova postura diante do processo de ensino aprendizagem e que parte do princípio de que a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura: aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. É uma proposta de intervenção pedagógica que dá à atividade de aprender um sentido novo, em que as necessidades de aprendizagem afloram nas tentativas de resolver situações problemáticas. Não se trata de uma nova técnica de ensino e, sim, de uma postura pedagógica. Está fundamentada na metodologia globalizadora em que a organização dos conteúdos é feita diferentemente dos programas disciplinares. Os métodos globalizados situam o aluno e suas necessidades educacionais básicas no centro das atenções. Isso permite aos alunos, como afirma Zabala (1998/2002), analisar os problemas, as situações e os acontecimentos dentro de um contexto e em sua globalidade, utilizando, para isso, os conhecimentos presentes nas disciplinas e sua experiência sociocultural. *O papel do professor* é o de subsidiar o interesse dos alunos em aprender o tema escolhido, explorando as situações problematizadoras, introduzindo novas informações, criando instrumentos para que os alunos avancem em seus esquemas de compreensão da realidade. A intervenção do professor é fundamental, no sentido de criar ações para que a apropriação dos conteúdos se faça de forma significativa. Isso poderá ser feito a partir da organização dos módulos de aprendizagem, em que o professor irá criar atividades visando um tratamento mais detalhado e refletido do conteúdo trabalhado. *O planejamento* de um projeto de trabalho parte de uma *problematização* que vai nortear o desenvolvimento do projeto – o que sabemos? O que não sabemos? O que queremos saber? Como e onde realizar o projeto? Com quem? Qual sua temporalidade? Quais os produtos do trabalho?

Na continuidade desse processo, a intenção era possibilitar uma discussão aprofundada sobre o tema de maneira que fosse atingindo a significância necessária – um momento ímpar de aprendizagem: de muito trabalho, diálogo com as produções das escolas e motivação para a elaboração de projeto a ser desenvolvido por eles próprios.

Na platéia, além de G, representantes dos alunos e professores participantes do Projetos de Trabalho *Serra do Curral*, *Os Doces*, e *Um encontro casual entre a desobediência e escrita*, testemunhas da possibilidade da utilização de uma pedagogia de Projeto ou Pedagogia Ativa, que se preocupa com a relação entre a escola e a realidade sociocultural, defendendo a concepção de que educação é um processo de vida e, não, uma preparação para vida futura, que a escola deve representar a vida presente, tão vital para o aluno quanto a que ele vive em casa, no bairro ou pátio. O juiz chama os lutadores ao centro para instruções: não valem golpes da cintura para baixo, palavrões, nem sair chorando feito criancinha. O único ataque é a defesa de seus argumentos. E tem-se iniciada a luta. Uma linda mulher de biquíni minúsculo (tem-se que agradar o povão) passa com uma tabuleta. (Excerto do portfólio de Graziela, em 30/11/2003)

Os projetos trazidos à cena - *Serra do Curral*, *o Doces*¹⁰², e *Um encontro casual entre a desobediência e escrita*¹⁰³, receberam uma problematização específica que norteou o desenvolvimento do projeto. No projeto dos doces, a professora cavou a problematização inicial ao formular as perguntas aos alunos. O grau de conhecimento prévio norteou todo o desenvolvimento do projeto. Após a análise da problematização, a professora definiu os objetivos didáticos. Posteriormente, foi feita uma sistematização do que se quer saber ou conhecer e de quais atitudes tomar para se chegar às respostas. No projeto *Serra do Curral*, várias perguntas foram levantadas na fase de problematização: a. *Quem deu este nome para a Serra do Curral, quando e por quê?* b. *Que espécies de animais e vegetais existem nesta Serra?* c. *Como é feita a mineração e quais as consequências dela para a Serra?* d. *Qual a área que foi tombada?* e. *Quais são os processos de descaracterização da Serra do Curral?*

Neste mesmo projeto, os alunos fizeram uma votação e montaram gráficos. Ao realizar essa atividade, os alunos tiveram que desenvolver sua habilidade de organização, de trabalho em grupo, de saber respeitar a opinião do outro. Também tiveram que organizar uma eleição, computar votos e divulgá-los, e utilizar o gráfico como instrumento. Para isso, tiveram que lidar com escala, legenda, representação.

O projeto *Um encontro casual entre a desobediência e escrita* se desenvolveu a partir de um pequeno questionário. Ele queria saber por que era enfadonho para seus colegas terem que fazer fichas de leitura de livros que também não eram interessantes. Começou com a seguinte pergunta: “Por que os adolescentes não lêem?”

¹⁰² Cadernos Escola Plural 2: proposta curricular da Escola Plural: referências norteadoras. Belo Horizonte: PBH, [s.d.].

¹⁰³ Relato de um projeto de trabalho de uma escola pública em Medellín (Colômbia).

As aprendizagens requisitadas no desenvolvimento do *projeto dos doces*, resumidamente, foram: ciências naturais e sociais, matemática, comunicação e expressão.

- *ciências naturais e sociais:*

- conhecer a transformação de determinados produtos alimentícios;
- conhecer as atividades humanas dentro da fábrica de doces;
- comportar-se de acordo com os hábitos de saúde e cuidado corporal;
- participar de atividades de grupo;
- estabelecer relações entre pontos de referência em seu entorno imediato.

- *Matemática:*

- resolver problemas muito simples da vida cotidiana para cujo tratamento são exigidas as operações de soma;
- saber usar unidades de medida (kg, L etc.).

- *Comunicação e expressão:*

- utilizar a língua como intercâmbio de opiniões;
- expressar-se por escrito em textos curtos e simples;
- utilizar as possibilidades de comunicação e lúdicas da mímica para transmitir uma experiência.

Vivências *versus* conteúdos escolares: No projeto dos doces, o que foi vivenciado teve relações significativas com os conteúdos escolares. Antes da visita foram feitos debates sobre o que era importante a ser observado na fábrica, com a elaboração de um questionário. Foi elaborada uma carta ao diretor da fábrica e uma carta aos pais. Os alunos ainda decidiram qual o percurso para se chegar à fábrica a pé. Com a elaboração das cartas, os conteúdos de comunicação e expressão foram bastante explorados. Após a visita foi feito um estudo sobre o processo de transformação dos produtos. A professora utilizou como referência livros que tratam desse assunto. Foi feita uma simulação de uma loja de doces, na qual os conteúdos de matemática foram bastante explorados tais como problemas matemáticos e uso de instrumentos de medidas de massa. No projeto Serra do Curral, a experiência educativa global pode ser percebida por meio das produções dos alunos. Eles fizeram um *rap*, uma peça de teatro, fizeram dobraduras, poesias, desenhos, utilizando várias formas de expressão para comunicar sentimentos, informações, impressões etc.

No projeto “Um encontro casual entre a desobediência e escrita”, o interesse dos alunos os levou em pouco tempo a um aumento considerável dos níveis de leitura dos alunos. Foram criadas duas oficinas de criação literária: a Oficina de Escritores e a Oficina Sementes de Poesia. Os alunos também puderam ver suas poesias publicadas.

(Excerto do portfólio de Evandro Henriger Leitão de Almeida, UFMG, em 10.12.2004)

Com o desenvolvimento da ação, os estudantes perceberam, ao lerem e analisarem os projetos, que eles foram avaliados de acordo com os resultados atingidos e a partir de um enfoque globalizante. Se os alunos demonstram interesse, isso é sinal de que novas aprendizagens foram construídas. Destarte, com apontado por Evandro, no final do projeto dos doces, por exemplo, foram feitas as seguintes atividades de avaliação: 1. *elaboração de um dossiê*; 1. *representação da fábrica de doces por meio de mímica*; 3. *cartas*; 4. *processo de transformação dos produtos*; 5. *problemas matemáticos e uso de instrumentos*. 6. *o professor avalia os alunos a partir de sua observação, produzindo usando fichas de cada um dos alunos*; 6. *caderno de trabalho dos alunos*; 7. *tarefas que foram indicadas em cada grupo de atividades de avaliação* (Evandro, em 10/12/2004).

Com esse trabalho, foram discutidas as diferenças entre interdisciplinaridade *versus* enfoque globalizador. Para Zabala (1998), a interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas que pode ir deste a simples comunicação de ideias até a interação recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia, e dos dados de pesquisa. Essas interações podem buscar pontos em comum entre as disciplinas e aplicá-los de forma contextualizada, de acordo com as áreas envolvidas. Isso significa que os professores que elaboraram esse projeto construíram um conhecimento a partir desses pontos em comum e esperavam que os alunos também os compreendessem.

O enfoque globalizador promove aprendizagens a partir das necessidades de conhecimentos e nesse processo as diversas disciplinas serão enfocadas. Um projeto globalizador não precisa ser elaborado por vários professores como o interdisciplinar, mas é muito importante que todos participem, buscando formas de trabalhar os conteúdos e auxiliando os alunos na busca por esses conteúdos. A importância do enfoque globalizador é muito visível no que diz respeito a aprender *como* seus alunos aprendem.

A partir desse valioso conhecimento mediado pela pedagogia de projeto, novos meios de transmitir o conteúdo podem ser potencializados. Os estudantes começaram a compreender as diferenças entre as abordagens e apontaram como esses estudos influenciaram sua carreira docente.

Essas obras que trazem o enfoque globalizador, certamente influenciarão muito minha carreira de professor. Acredito que toda atividade que quebra com o convencional, com a mesmice da sala de aula e faz com que os alunos se sintam movidos a buscar o conhecimento, é muito produtivo para o processo de aprendizagem deles. Saber como eles aprendem é muito importante. Conhecer melhor cada um deles, quais as suas capacidades extra-classe, a personalidade de cada um, como se expressam. É claro que não é possível abandonar por completo o

programa disciplinar e ensinar apenas por projetos. Mas, depois da vivência de um projeto, acredito que fica mais fácil o convívio com a turma, e os alunos se sentem mais confiantes no professor.

(Excerto do portfólio de Evandro Heringer Leitão de Almeida, UFMG, em 10.12.2004)

A intenção de trazer artigos descrevendo os projetos de trabalho experimentados em diferentes escolas foi mostrar a relação do conhecimento que envolve a concepção dos profissionais da educação quando vivenciam o tempo/espaço e saberes escolares, fazendo uso de processo avaliativo formador de dar visibilidade a uma ação educativa libertadora (FREIRE, 1999). Os estudantes parecem perceber que os projetos estudados conseguiram provocar uma relação ampliada entre seus pares, diferentemente do que acontece em sala de aula onde apenas se transmitem conhecimentos - pautada pelo individualismo, na formação dos departamentos de conhecimentos etc.

4.6.2 Do conteúdo da matéria para o conteúdo do sujeito

Os projetos analisados no item anterior buscaram *deixar o conteúdo da sua matéria de lado* para aproveitar o *conteúdo do sujeito* no projeto. Apesar dos exemplos trazidos, dos debates colocados em foco, ainda havia desconfiança de alguns estudantes e esses se intitulavam céticos em relação à proposta, como no caso do depoimento de Gercino, abaixo descrito.

Devo confessar que era um crítico feroz da escola plural. Julgava ser enganação e perda de tempo. Sim, disse que julgava porque falava de algo que não conhecia e só havia aprendido da boca de outros que pessoalmente não conheciam, ou conheciam com superficialidade este tipo de escola. Márcia Ambrósio, defensora dessa pedagogia, no decorrer do curso, já mudara consideravelmente meu preconceito. Entretanto, na noite de 06 de maio de 2004, uma morena simpática e determinada transformou de vez o meu olhar. Tânia diretora da Escola Municipal Hilton Rocha, atestou em sua fala e sua postura que a escola plural não é cascata, nem ficção, existe e funciona.

Já havíamos aprendido em textos da matéria que a pedagogia pode abarcar um enfoque global. Que ela pode encarar o aluno em sua pluralidade. Que o ensino não deve ser afastado da prática discente: “ não se deve passar a vida a aprender, mas fazer”(Comenius, 2002). Que desafios existem, mas devemos “romper fronteiras e articular saberes” (Candau, 2000). Que a aula é “um espaço complexo, contraditório, cultural, histórico, múltiplo” (Fontana, 2001). Que “as crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida, e em outro vivendo”

(Dewey, 1974b). Que o conhecimento deve ser mediado (Vigotsky, 1991). Mas uma coisa é apreender textos, outra é ver na prática. Sempre encontramos e até mesmo damos as mesmas desculpas: “Não tenho tempo”, “na prática” não funciona”, isto é utopia, “Quero ver quando você for professor!”. A Escola Municipal Hilton Rocha – E.M.H.R – é um exemplo vivo para quem quiser enxergar. Sua pedagogia é verdadeiramente plural, não soa como demagogia. Não soa e realmente não é. O aluno é chamado a pensar, interagir, protagonizar sua atuação. A escola está aberta à comunidade e cria um espaço cultural e de vivência social. Nesta escola, o conceito de aprender ensaja perceber, relacionar, dar novos significados, construir conhecimentos etc.. Além do mais, suas ações pedagógicas não ficam no papel. Existem efetivamente projetos e atividades significativas: *Giroletas, Ecolovida, Identidade, Sexta cultural, Intervenção, Corpo e movimento, EJA* dentre outros que Tânia disse estar em ebulição. Evidentemente não é um pedagogia perfeita, não é mesmo já feita. Ou seja, está sempre em construção. Tem seus problemas e desafios. Está a caminho. Mas o legal é que o aluno não caminha à margem da estrada do conhecimento. Ao contrário, ele ajuda na direção da caravana do saber.

(Excerto do portfólio de Gercino, UFMG/FaE, em 2004)

Gercino observava Tânia e analisava seus argumentos e a aula transcorreu com a professora convidada explicando como era a gestão, a relação professor/aluno, a relação com o conhecimento, a relação com a comunidade, a produção dos trabalhos que realizavam, a vivência da avaliação formativa. Os estudantes escutavam admirados. A escola, afirmava Tânia, estava aberta à comunidade e criava um espaço cultural e de convivência social, onde a vivência do currículo e a avaliação revelam o jeito de lidar com o mundo, uma postura diferente diante das relações, do trabalho, dos objetos, das pequenas e grandes questões do dia-a-dia. Abordando temas como sexualidade e drogas, ética e moral, entre outros, por meio de teatro, festivais, experimentações, ritos de passagem, a escola se tornava mais viva e próxima aos interesses dos estudantes. Esta escola se mostrava atenta à realidade, percebendo que precisa buscar significado na experiência diária do aluno, não necessariamente, reduzindo ou empobrecendo o conhecimento, mas numa colaboração no sentido de ampliá-lo.

Dentro desse quadro de necessidade de mudanças, a avaliação passou a ser um ponto-chave da ação pedagógica, uma vez que ajudava na reorganização e no redirecionamento do trabalho ou poderia, ao contrário, bloquear processos vitais ao ser humano que se modifica ao aprender. Nesse sentido, Tânia foi relatando que a E.M. Hilton Rocha estava tentando construir um novo conceito, um novo referencial para currículo e avaliação, argumentado que o grande desafio era fazer da avaliação e da relação com o conhecimento mais um momento de aprendizado, era extrapolar aquela avaliação que deixava o aluno tenso, angustiado; aquela que, supostamente, media a relação entre o conteúdo “dado” pelo professor e o conteúdo

“ganhado” pelo aluno; aquela que estabelecia uma nota para o momento específico da prova, não levando em conta todo um processo de construção e formação humana. Esperavam o coletivo de professores da escola naquele momento verificar se o aluno, de posse dos conteúdos e a partir deles, saberia pensar, argumentar, contestar, operar.

Queríamos fazer da avaliação um momento de reflexão, de reorganização do trabalho, um instrumento que agisse como mola propulsora da ação. Ao gerar esses novos conceitos e postura a referida escola passaram da prova para a observação, da punição para o incentivo. Na novidade desse processo, corremos riscos e nos perdemos um pouco, até estabelecermos melhor nossa forma de avaliar. Resolvemos, então, estabelecer momentos e instrumentos de avaliação coletiva e individual. Essa definição deu-nos maior segurança no direcionamento da prática avaliativa e, em consequência, temos hoje melhores resultados no envolvimento dos alunos com o trabalho.

(Fragmento da fala de Tânia, disponível no portfólio de Sílvia, 30/11/2004).

As posturas dos docentes dessa escola estavam atrelados ao processo e ao produto de suas ações, sendo que o registro e/ou o não registro desse movimento refletiam suas concepções de aprendizagem, o seu modo de ser e se fazer professor. A comunidade e os estudantes, co-participes das decisões, aprovaram a forma como estava sendo conduzida as transformações, mas é claro que isso não minimizava o clima de incerteza e insegurança que permeiam os sujeitos inovadores. A característica na implementação da proposta pedagógica demonstrou as construções individuais e coletivas, as lutas, os sucessos, os medos, desejos... e acabaram por revelar o diferencial da E.M.Hilton Rocha em relação às outras. Uma história de atuação coletiva – alunos, pais, professores e funcionários – juntos atuando, para compreender e saber por que, naquele momento, se constituíam uma escola *modelo*. Na voz de Tânia,

se somos hoje o que construímos e plantamos no ontem¹⁰⁴ e que se ainda temos o desejo de continuar transformando a Nossa Escola, cabe continuarmos alimentando esse projeto em um instrumento de estudo, problematizando-o com todos os segmentos da escola. Pesquisar, colher dados, buscar informações para modificar o que for necessário, permanecer com o que é positivo e conviver com o que ainda não nos é possível modificar. Conviver de forma harmoniosa e cooperativa, deixando os conflitos virem à tona e, por meio deles, continuarmos a construir a nossa escola, posicionando-nos como membros integrantes da mesma e sujeitos construtores da nossa própria história, certos de que aqui deixaremos nossa marca.

(Fragmento da fala de Tânia, disponível no portfólio de Sílvia, 30/11/2004).

¹⁰⁴ Tânia se refere às experiências que trouxeram ao implantarem os princípios da Escola Plural na Escola Municipal Vila Pinho – RME/BH.

Como se constatou, uma das características marcantes da E. M. H. R. era a luta pela democracia. Democracia essa pensada no confronto das diferenças e das divergências no exercício do poder que é direito de cada um como sujeito e como cidadão. Isto não significava que todos tinham o mesmo poder, mas tinham direito de exercer esse poder.

Gercino, como alguns outros estudantes, além de apontar suas dúvidas em relação às reais possibilidades de concretização dos projetos e do tema já estudados na sala de aula, mostrou-se crítico *feroz* da Escola Plural. Julgava ser enganação e perda de tempo. Ao participar da Rede de Trocas, onde a coordenadora da E. M. Hilton Rocha¹⁰⁵ relatou como organiza seu projeto político-pedagógico¹⁰⁶ e as práticas vividas na escola, sua percepção questionou suas certezas e começou a acreditar em possibilidades educativas [...] *na noite de 06 de maio de 2004, uma morena simpática e determinada transformou de vez o meu olhar. Tânia, uma das coordenadoras da Escola Municipal Hilton Rocha, atestou em sua fala e sua postura que a escola plural não é cascata, nem ficção, existe e funciona* (Gercino). Outros estudantes se posicionaram para apontar suas análises e apropriações como depoimento de Patrick.

Houve em sala de aula uma palestra de uma professora da Escola Municipal Hilton Rocha, convidada pela professora Márcia. A professora apresentou a Escola Municipal Hilton Rocha como uma experiência da Escola Plural de grande sucesso. Segundo ela, a escola foi construída com o objetivo de ser diferente. Toda a escola, desde sua estrutura física até seus professores e alunos, tem uma integração uns com os outros. Ela relatou todo o sucesso da Hilton Rocha e também todo o trabalho dos professores. Ficou evidente que para a Hilton Rocha ser uma Escola Plural de sucesso houve, e ainda há, um grande trabalho de todos os professores. (Excerto do depoimento de Wagner Patrick Junqueira de Souza Coelho Nicácio, UFMG, em 13/12/2008)

A E.M.H.R. pareceu concretizar as ideias presentes na teoria de Paulo Freire, grande defensor de que a educação ocorresse numa perspectiva libertadora, problematizadora, emancipadora – em que os sujeitos tivessem a chance de participar ativamente da gestão escolar ensino-aprendizagem. Viu-se a própria experiência dos sujeitos se tornar fonte primária da busca dos temas que constituiriam o conteúdo dos projetos escolares - *Giroletas, Ecolovida, Identidade, Sexta cultural, Intervenção, corpo e movimento, EJA dentre outros*. (Gercino). Nesse caso, os sujeitos não só foram ativos no processo como acabaram por se

¹⁰⁵ Os estudantes leram com antecedência o Projeto Político Pedagógico de escola.

¹⁰⁶ Foram estudados o texto de Veiga (1995) para compreensão do que seja um Projeto Político Pedagógico e sua organização.

tornar produtores de um saber. Um saber que não tinha uma função propedêutica, mas a finalidade de permitir que o aluno pudesse compreender a vida como ela é naquele momento, pensar soluções para os problemas relacionados à sua vida. São as experiências dos estudantes referências para sua formação, não mais restrita aos conteúdos, mas em interfaces com diferentes conhecimentos. Finalizamos com o relatório feito por Gercino, que de tão empolgado misturou o registro da aula com composição de letra e música para ilustrar o assunto:

No dia 20 de abril de 2004, somos convidados para mais um banquete do conhecimento. Antes do prato principal, dúvidas sobre o cardápio das próximas refeições: Em qual grupo vou ficar?, Quando será a palestra sobre a Escola Municipal Hilton Rocha?, Como acontecerão os projetos? Ainda sem o prato principal degustamos uma bela entrada, bela e com ingredientes supernutritivos. É a cozinheira Juliana que sem nenhuma preguiça dialoga como Gourmet Roseli Fontana em seu relatório. A anfitriã Márcia Ambrósio se emociona e parece não precisar de mais alimentos nesta noite.

Alguns convidados chegam atrasados, mas dispostos a comer. Daniela traz até um pandeiro. Será que vai ter música? O músico que estava contratado não pôde vir e cantar “como nossos pais”. Será que nossos pais realmente cantavam? Será que nós contamos para eles o que cantamos? Afinal “ainda somos os mesmos e vivemos...”

Bom, vamos imaginar um maestro...

– Por favor, maestro, Música!!!Obrigado!

A anfitriã se entristece, pois poucos trouxeram os textos para o qual, mas pelo menos a maioria leu em casa. Ela propõe a formação de três grandes mesas e a degustação do prato principal: o texto de Roseli Fontana. De repente eis que surge um DJ que Márcia contratou em Moscou. Ao acompanhamento do DJ, ela inicia um que aprendeu com um tal Vigotsky:

“Quem não leu caiu na zona proximal (2x)

Cê entendeu? Cê entendeu?

Quem não leu caiu na zona proximal.

Proximal, nem distar nem medial, mas proximal.

Proximal é a diferença entre o desenvolvimento real, que pode ser medido, quantificado, avaliado, e o desenvolvimento potencial, não mensurado, mas potencializado por um docente ou discente que seja consciente, cê sente? Pois é, quem não leu caiu na zona próxima.

Alguns convidados estranham o silêncio de um comensal falante. Ele hoje só observa. Às vezes o silêncio grita em nossa alma.

A anfitriã Márcia assessora as mesas, serve mas também se alimenta.

Numa das mesas uma comensal prepara um *pito*, cigarro de palha. Márcia se interessa e o observador se assusta, será que ela vai fumar? O maestro, preocupado, manda vê: *É proibido fumar...* Decerto ela não fumaria. Será?

Agora já alimentados, é hora de grande debate. Este será feito em desafio e em ritmo de *rock* e balada.

🚩 O improviso é necessário na aula, mesmo porque nem tudo é como se ensaia.

🚩 Na solidão o professor se depara com o momento que não foi mais também só seria em sua casa.

🚩 Dar aula é muito frustrante, é semear suas sementes sem ter frutos elegantes.

🚩 E por que ruminar um professor sofrendo se “qualquer tradução é a morte do autor” (Roland Barthes)?

🚩 Professor eu lhe suplico não mate o ato público: Ei vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora não espera acontecer.

O DJ não agüenta e põe mais água na polenta.

🚩 Menos conteúdo, mais qualidade (2x)

🚩 Solidão, reflexão, aflição, lembrança. Negação da afirmação, afirmação da não ação equilibrada da razão.

 “Olhar na mesma direção e ver coisas diferentes” (LARROSA, 1994)
 Olhar coisas diferentes e ver na mesma direção?
 Olhar diferente na direção das coisas?
 Olhar nas coisas a direção diferente?
 Diferente direção nas coisas do olhar?
 Cê entendeu, não entendeu? Não se preocupe! Quem não entendeu caiu na zona proximal.
 (Excerto do portfólio do estudante Gercino, 30/06/2004).

4.6.3 Fazendo projeto de trabalho e criando oportunidades formativas

O caminho de quem enxerga nas oportunidades um meio de melhorar a vida das pessoas é cheio de alegria. E a alegria rejuvenesce e brilha no olhar.
 (Excerto do portfólio de Daniel, em 30/06/2004)

Após compreender pela teoria e prática como se realiza um projeto de trabalho, os estudantes foram desafiados a elaborar em grupo um projeto de trabalho global¹⁰⁷ sobre o tema por eles escolhido. Sugeriu-se que os projetos discutissem práticas corporais/musicais; arte e educação, linguagem estética; capoeira; novas tecnologias, informática, mídia (linguagem do vídeo), a matemática por meio de jogos, rádio comunitária; letramento, iconografia (com fotografia, *charges* e *cartuns*, desenhos infantis, desenhos, gravuras, pinturas etc..) OGN`S (terceiro setor) dentre outros. A partir dessas sugestões, os estudantes poderiam recontextualizar o texto ou apresentar outro.

Os grupos se formaram escolhendo seus temas e/ou propondo outros. Em seguida, grupos se reuniram para traçar as primeiras estratégias, dividir tarefas e elaborar um cronograma de trabalho. Seguindo os passos da metodologia de projetos aprendidos nas aulas anteriores, fizeram perguntas que nortearam as buscas de informações: o que já fizemos? O que queremos saber? Qual será nossa problematização? Para que vamos desenvolver os projetos? Feito o debate, apontando os erros e acertos, selecionaram temas, demonstrados no quadro 4.

¹⁰⁷ Segundo Zabala (2002, p. 29) “[...] os projetos de trabalho global têm como objetivos os conhecimentos de um tema que geralmente os alunos escolheram, é preciso elaborar um dossiê ou monografia como resultado de uma investigação pessoal ou coletiva”.

| TEMA DO PROJETO | SÍNTESE |
|---|--|
| Educação e novas tecnologias | A produção de um <i>software</i> para educação. Apresentou o projeto numa imitação do programa <i>Ação</i> da Rede Globo. Realizaram uma sátira que continha trechos sérios com entrevistas às pessoas que utilizaram novas tecnologias (Áureo) |
| Educação de novas tecnologias | Projeto <i>Latanet</i> – da latinha à internet – é uma proposta pedagógica que une Comunicação e Educação, mídia, cidadania e ciência e cotidiano da vida dos estudantes. Fotografia, rádio, jornal, TV, internet. Por meio dos meios de comunicação, o estudante é convidado a entrar com as tecnologias da informação, em percurso que aproxima as câmeras escuras renascentistas à imagem digital |
| Educação e novas tecnologias | A apresentação do projeto foi feita por meio de <i>Teatro Fórum</i> , onde todos os alunos presentes da sala eram componentes da comunidade chamados a discutir os problemas da escola, no programa denominado <i>A voz da comunidade</i> . Seguido deste programa, houve um debate para o qual os alunos haviam sido preparados com o texto para saber um pouco mais. (Alaise Júnia Vieira Madureira, UFMG, fev. 2004) |
| Os jovens e adultos contam sobre o seu retorno à escola e a importância para sua vida | Trata-se de resgatar a discussão que Juarez Dayrell faz em um artigo (Educação de aluno-trabalhador: uma abordagem alternativa) da Revista Educação, em 1992, e de autores que se debruçam sobre o tema. A partir do estudo bibliográfico é feita uma comparação com as entrevistas realizadas com os jovens e adultos em janeiro de 2004. A intenção é pesquisar se as opiniões dos alunos sobre determinadas questões diferem daquelas outras levantadas pelos autores |
| Juventude | O trabalho teve com referência teórica o texto <i>O jovem como sujeito social</i> de Juarez Dayrell (s.n:s/d) e <i>Estudos sobre juventude em educação</i> de Marília Spósito (1997). O grupo procurou trabalhar as questões das diferenças, da diversidade que acompanha a cultura juvenil. Construir um diálogo propício sobre os mitos, tabus e irregularidades que constatamos dia a dia na realidade escolar desses jovens |
| Letramento | O projeto foi intitulado de <i>Banca de Revistas</i> com o objetivo de <i>lançar este espaço de conhecimento aos alunos, com uma diversidade de gêneros textuais que circulam a sociedade orientados por professores que trabalharão com projetos com esse tipo de mecanismo</i> |
| A capoeira: uma abordagem a partir do método global de ensino e aprendizagem | Este projeto enfatizou o uso da arte em especial a música como forma de ampliar e desenvolver os conhecimentos de criança, jovens e adolescentes das camadas de baixa renda, a partir de conhecimentos de suas próprias experiências e vivências, além de explorar nas letras das músicas de seu contexto, questões relativas à história, cultura, saúde, geografia, biologia e música, fazendo assim um resgate da cultura local |
| Educação ambiental | O projeto apresenta uma proposta metodológica para inserção de Educação Ambiental (EA) ao currículo escolar de alunos entre 12 e 16 anos, por meio livros, vídeos, músicas, dinâmicas, visitas programadas, realização de Feira do Meio Ambiente (a ser realizado pelo alunos na escola), coleta seletiva do lixo, dentre outras atividades a serem elaboradas. A metodologia será baseada em três conceitos principais que são: ambiente, preservação e reciclagem |
| Rádio comunitária | Discutir um pouco sobre a função educacional que as rádios comunitárias desempenham. Enquanto movimento social que são, qual o papel dessas rádios dentro da comunidade? |
| Projeto Sempre Alerta: uma vivência enriquecedora | O objetivo do projeto foi conhecer a fundo o Escotismo, saber quais são as atividades que realizam e o que os motiva. Além disso, passar para o |

| TEMA DO PROJETO | SÍNTESE |
|--|--|
| | <p>restante da turma de didática um pouco do que aprendemos e o que sentimos ao vivenciar um dia com os escoteiros. Foi realizada uma observação de uma reunião do 52º MG Grupo e Escoteiro Duque de Caxias com sede na Escola Estadual Alisson Guimarães, localizada no bairro Alípio de Melo. Na apresentação do trabalho trouxeram dados teóricos e uma vivência do escotismo (Excerto do trabalho do grupo: Alice Souza Guimarães, Bárbara de Lima Gonçalves, Fabiana C.P. Tiago, Flávia Elizabeth de Castro Viana, Izaque Vasconcelos Leite, Letícia Anselmo Soares)</p> |
| O jovem como sujeito social | <p>O objetivo do trabalho tendo como referencial o texto de Dayrell (1999/2003), buscou compreender o conceito de JUVENTUDE(S), as concepções, e as formas de ser e estar jovem. (Excerto do trabalho de grupo de Denise Campos Machado, em 30/06/2004)</p> |
| Infância | <p>O objetivo do nosso projeto é fazer com que as crianças e jovens possam aprender, o nosso enfoque é fazer com eles sejam parte deste aprendizado, ou seja, sejam participativos e interessem por cada ação e tarefa atribuída em cada brincadeira (Excerto do trabalho de Marlon Alves Silva, Alysson Martins Almeida Silva, Miriam Maria Gonçalves, Kátia Pataro, em 03/11/2004)</p> |
| Fotografia e cinema | <p>O objetivo do projeto é a aplicação da fotografia e do cinema ao processo pedagógico, destacando-os como importantes mediador no processo ensino-aprendizagem. Analisaram teoria e debateu-se o documentário JANELA DA ALMA. (Excerto do trabalho de Ana Cristina, Bruno Aguiar, Jonatas Bastos, Leandro Aquino, Lucélia Bicalho, Sidney Robson, Soraia de Almeida, em 30.11.2004)</p> |
| Reciclagem | <p>Estimular a curiosidade dos estudantes sobre o assunto buscando discussões em que os alunos possam apresentar suas ideias prévias, dúvidas (por que reciclar, que tipo de materiais devem ser reciclados, como reciclar) levando opiniões a respeito da reciclagem e realizando oficinas de aprendizagem. (Excerto do portfólio de Sílvia Boaventura Diniz Maldonato, em 30/05/2004)</p> |
| Arte e educação – expressão corporal | <p>O objetivo do estudo é o de ver como a expressão corporal é relevante na educação e sua importância nos currículos, e quais as possíveis contribuições da mesma com instrumento de formação integral e profissional. Pretendemos mostrar por meio da expressão corporal, que é possível inovar o ensino com novas formas de produção de conhecimento e como a expressão corporal é importante na qualificação da vida pessoal sendo assim um ganho para a sociedade. (Excerto do portfólio de Andréia Piol, Euda Miranda, Marcela Lacerda, Sandra Carvalho, Gustavo Halau e Patrícia Lage, em 08/11/2004)</p> |
| Como fazer uma música? | <p>1. Divulgar a pedagogia de projeto, incentivando outros projetos posteriores; 2. fazer uso da arte – da música, no caso – no caso para mediar e incentivar aprendizagem; 3. mostrar que é possível com a pedagogia de projetos (Excerto de portfólio de Mirian Miranda, em 04/05/2004)</p> |
| ONG/OSCIP e Educação: ampliando as possibilidades de formação humana | <p>Conhecer o que é uma ONG e uma OSCIP. Como funciona e quais suas principais características? Quais as contribuições para processo educativo? (exceto do trabalho de Áurea Mota, Klarissa Almeida, Luiz Felipe Ciribelli, Suzana Catalan)</p> |
| Livro didático | <p>O texto base para nossa investigação é o de Santomé (1998) Globalização e interdisciplinaridade, capítulo V: Livro-texto e controle do currículo, no qual o autor se debruça justamente sobre esta questão tal como ela se coloca na Espanha na década de 90</p> |
| Socialização por meio de Jogos | <p>O projeto sobre Educação e Teatro com o referido título pretendeu passar</p> |

| TEMA DO PROJETO | SÍNTESE |
|--|--|
| teatrais, jogos de bastão e o teatro sob influência de Augusto Boal | aos alunos, durante um determinado período, noções básicas de teatro, desenvolvimento dos princípios básicos da improvisação para a comunicação dentro da atmosfera teatral: disponibilidade, prontidão, observação, imaginação, expressão gestual e verbal, bem como desenvolvimento de jogos teatrais; jogo com regras. Dessa forma, os jogos podem possibilitar aos alunos leigos em teatro trabalharem com motivação, atenção e foco sobre o exercício. O projeto proporciona não só um trabalho criativo sobre o aluno, o seu corpo e espaço, assim com a relação e cooperação de desenvolvimento dos jogos. (Excerto do projeto de trabalho de Daniel Carvalho, Leonardo Lessa, Michelle Ferreira, Rafael Rezende e Talita Braga, em 30/06/2004) |
| Com que corpo eu vou? | Problematizar as questões relativas ao corpo por meio de diversas linguagens (Excerto do portfólio de Brenda Rios, em 28/01/2004) |
| Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino em Belo Horizonte | Identificar elementos necessários à formulação de uma proposta pedagógica capaz de acolher as especificidades relativas à modalidade de educação de Jovens e adultos. (Excerto do portfólio de Rogério Márcio Martins Drummond, em 23/11/2003) |

Quadro 4 – Agrupamento dos temas que nortearam a elaboração dos projetos de trabalho apresentados no Curso de Didática

Fonte – Projeto de trabalhos escritos pelos os estudantes do Curso de Didática de Licenciatura, FaE/UFMG – em 2003/2004.

Viu-se que como numa rede que se tece, (erra, desmancha, refaz) os projetos acima foram sendo construído, ganhando formato (REZENDE, 2004). Ao se reunirem pela primeira vez, os estudantes se mostraram muito inseguros, embaralhados diante da necessidade de buscar o conhecimento a partir das questões apontadas como referência para a pesquisa. Percebeu-se que essa foi mais uma resposta dos estudantes às atividades alternativas: presos à prática tradicional, sentiam dificuldade para se envolver na atividade e compor os trabalho, incitar, perguntar, *esquecer o livro didático, os textos xerocados*, para dar margem ao imprevisto. As situações inusitadas mexiam com o ofício dos estudantes que, às vezes, o deixavam estagnado, imóvel, sem saber o que fazer, como que perdidos em sua própria arte de laborar.

Nos dias posteriores ao desenvolvimento do projeto, os estudantes que se apresentavam apreensivos foram aos poucos se encontrando na proposta, uma vez que iam conseguindo dar formas e visibilidade aos temas selecionados, impulsionando o projeto na concretização do mesmo como disse Áureo: *muito interessante porque tivemos que pesquisar, fomos atrás de softwares de vídeo, de tudo que pudesse imaginar. As respostas foram aparecendo, ao buscar uma fita de um desenho animado Pato Donald no país de matemática.*

Os estudantes regeram seus próprios projetos com a mediação docente – co-partícipes – em ação para construções pedagógicas que, paulatinamente, realizavam. Os temores e os

medos iniciais foram sendo sublimados nas dinâmicas cenas que, recriadas a partir dos diferentes projetos, iam sendo elaboradas.

Durante os quatro dias previstos como tempo na sala de aula destinados à produção do projeto, as atividades do projeto rompiam com a rotina acadêmica, e os estudantes ocuparam todos os espaços (corredor, lanchonete, biblioteca, auditório, sala dos professores, outras escolas, faculdades...) buscando informações e pistas para novas descobertas. Nesse sentido, o caderno de anotações dos estudantes, filmadoras, fotos, desenhos foram usados para registrar os momentos. Os novos cenários visitados passaram a ser um motivo para o uso de novas ferramentas que, por sua vez, trariam a possibilidade de recuperar outros diferentes registros: o texto do caderno vai agora para o computador, as fotos ilustram a história da vida dos atores da escola (projeto de Educação de Jovens e Adultos, Juventude(s), Infância(s), Latanet etc.), os painéis vão mostrar as entrevistas com os sujeitos, os cartazes trazem diferentes informações sobre os temas trabalhados (registros diferentes eram desvelados) que ganhavam vida nas expressões dos estudantes que iriam compor posteriormente os portfólios acadêmicos...

Quando entrei para a UFMG, não tinha a menor intenção de ser professor. Nem sabia a diferença entre licenciatura e bacharelado. Com o tempo a gente vai assimilando a ideia de ser professor. As aulas de didática me mostraram o lado bom de ser professor. Sempre tive medo de dar aulas chatas. A pedagogia de projetos me mostrou que as aulas podem ficar muito mais interessantes a partir do momento em que professor e alunos interagem juntos, aprendem juntos.

No mais, o que eu posso dizer da disciplina, é que eu aprendi muito. E muito desse aprendizado surgiu por meio de um sofrimento, que me abriu os olhos para várias coisas, como a arte e o papel do professor enquanto educador.

Muito obrigado, Márcia, por você ter acreditado no meu potencial. Por você me fazer sentir mais humano.

(Excerto do portfólio de Evandro Heringer Leitão de Almeida, UFMG, em 10.12.2004)

Freire (1987/1999) foi o grande defensor de que a educação ocorresse numa perspectiva problematizadora, criadora, mobilizadora, *para* e *pela* autonomia...o que, em síntese, representa: dar aos sujeitos a chance de participar ativamente do processo ensino-aprendizagem. Todos os projetos produzidos e registrados pelos acadêmicos apontam para a necessidade de ampliar a forma como se olha e se lida com as produções dos estudantes.

Nesse sentido, o projeto se tornou uma oportunidade formativa – uma vivência educativa plena, um processo pedagógico formativo que produz e (re-) significa. O que

significa isso? Significa que os sujeitos debateram a ação, construíram o formato de planejamento *a priori e a posteriori* (o que fazer, como fazer, quando e onde, como expressar o conhecimento produzido). Dito de outra forma: perguntou-se sobre o que e como fazer; escolheram o objeto de estudo, estruturaram os dados e apresentaram-nos publicamente. Ao revelarem suas questões, investigarem e produzirem trabalhos ricos e diferenciados, podendo-se afirmar que os sujeitos do processo foram portadores de uma *nova* forma de conceber o conhecimento¹⁰⁸ e se deram conta disso, valorizavam seus trabalhos – processos e produtos dessa ação repleta de sentidos e significados pedagógicos. Pela composição dos portfólios e suas autoavaliações, constatou-se que os estudantes se apropriaram das ideias que essa prática foi produzindo, destacando os elementos relevantes para a devida retomada e tratamento pedagógico. Entendeu-se que houve uma articulação dos conteúdos das disciplinas, com os saberes construídos no processo de produção do projeto. Assim sendo, o objetivo foi alcançado ao ver os estudantes concretizarem um saber tendo como eixo central a realidade como mobilizadora para o conhecimento (ZABALA, 2002; HERNÁNDEZ, 1998). Na preparação, desenvolvimento e apresentação dos projetos viu-se concretizada essa ideia. Eles não falavam de uma disciplina. Eles falavam dos conhecimentos que mobilizavam seu talento e, por isso, reconstituíam desejos e davam novos contornos às suas vidas.

4.7 Projetos de trabalho e porta-fólios: estabelecendo uma relação diferenciada entre o estudante e o conhecimento.

Para mim os momentos mais significativos foram aqueles em que a prática corroborava e/ou consolidava a teoria, sobretudo no que tange às inúmeras possibilidades de intervenção/ação dos alunos. Fazer a dinâmica do bicho, a dinâmica das diferentes linguagens, a dinâmica do olhar, para mim, foram experiências incríveis. Senti-me aprendendo de uma forma bastante inusitada, diferentes do clássico/tradicional.

(Estudante de enfermagem, grupo focal em 30 de novembro de 2008)

¹⁰⁸ Toda expressão pedagógica experimentada pelos alunos – sendo eles sujeitos do conhecimento – vem sendo apontada historicamente por diferentes pensadores. Jean Jacques Rousseau, com o livro *Emílio, ou da Educação*, influenciou grande parte dos reformadores na educação nos séculos XVIII, XIX e XX. Foram muitos os educadores, mas aqui registra-se a participação importante de John Dewey (EUA), Maria Montessori (Itália), Ovide Decroly (Bélgica), Célestin Freinet (França) dentre outros., considerados os principais idealizadores do movimento da Escola Nova. Nesse sentido, foram portadores de uma concepção pedagógica que colaboraria para que se redesenhassem novas perspectivas curriculares e, nesse sentido, desenvolver um outro olhar educativo sobre os educandos – deixá-los pensar, experimentar, sentir o conhecimento. Ou seja, o trabalho educativo deve apresentar situações próximas à realidade do estudante e, em toda a sua complexidade, partir de suas experiências. Atualmente, essa forma de pensar o conhecimento denomina-se projetos de trabalho e/ou pedagogia de projetos como é amplamente divulgado por Fernando Hernandez e Montserrat Ventura, Antoni Zabala, Jurjo Torres Santomé dentre outros educadores.

Os projetos apresentados neste capítulo têm como eixo central o investimento e o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada como destacado no depoimento da estudante supracitada. Os alunos não deixam de ter acesso aos conhecimentos convencionais, entretanto, maximizam as capacidades e competências individuais e coletivas por meio do incentivo e desenvolvimento de projetos de trabalho problematizados e elaborados pelos próprios estudantes. Eles foram conduzidos a problematizar um tema de estudo, planejar as ações e buscar os resultados para as questões elaboradas. Durante as ações implementadas, os estudantes foram motivados a arquivar seus planejamentos, revisões, produtos finais e observações num porta-fólio.

Segundo Sá-Chaves (1998), o uso dos porta-fólios pode superar a relação de causalidade linear na relação processo-produto presente nas certezas inquestionadas da racionalidade técnica, encontrando outras explicações, outros tipos de análise, centrados na hipótese de uma compreensão mais globalizante e assim mais coerente com as realidades em si mesmas.

O índice de complexidade aumenta, entretanto, quando se pretende entrar nos meandros dessa compreensão já ao coro de diversidades que orquestram cada facto numa teia de factores que, sucessivamente, interagem entre si, desencadeando continuamente dinâmicas circunstanciais de ajuste recíproco, se vem juntar um outro coro de olhares, também ele múltiplo e diverso, na tentativa de interpretação pessoalizada dos mesmos. Ao fragor da queda dos mitos no poder da ciência para explicar com verdades únicas a realidade dinâmica, instável, complexa, ambígua e imprevisível opõe-se apenas a certeza do incerto e a necessidade irrecusável de entrar nos labirintos que procuram, por distintos modos, aceder à compreensão, desvendando caminhos, propondo hipóteses, que mutuamente se contratam num jogo de aferições sucessivas. (SÁ-CHAVES, 1998, p. 136).

Indo ao encontro das ideias de Sá-Chaves (1998), Perrenoud (2000) aponta que indiferentemente da diversidade dos objetivos, dos conteúdos, dos ciclos da formação humana e da idade dos estudantes, os docentes se deparam com as mesmas dificuldades de concepção e organização curricular e de avaliação. Neste sentido, aponta para a necessidade de elaborarem situações de aprendizagem ricas que envolvam os estudantes, mobilizem habilidades pessoais e atuem em sua zona de desenvolvimento proximal. Neste sentido, diz que

Uma orientação para individualização dos percursos transforma o papel dos professores e aproxima-os dos formadores adultos, levando-os a interessarem-se mais do que nunca pelos balanços de competências, pela elucidação das necessidades, pela negociação dos contratos, pelas transformações identitárias, pelo acompanhamento individualizado das progressões, pela avaliação formativa, pela construção de dispositivos didáticos e de espaços de formação diversificados e flexíveis. Professores e formadores adultos, são um mesmo ofício? Ainda não, mas as convergências se multiplicam, e a linguagem da formação tem ao menos uma virtude: afasta de uma centralização prioritária sobre os programas, características do ensino, para enfatizar o que acontece ao aprendiz, sua trajetória, sua relação com o saber e sua maneira de aprender.(PERRENOUD,2000,p.85)

O mesmo autor argumenta que o processo de individualização ou de balanço de competências pode funcionar como expressões vazias que levem à competência sem interesse ou seguem procedimentos didáticos sem fundamento. Para ele, a diferenciação não se concretiza apenas pela união de dispositivos engenhosos, como a combinação de conteúdos e objetivos específicos, mas também com didáticas eficazes, métodos ativos, uma relação estimulante com o saber, com relações intersubjetivas toleráveis e com contratos pedagógicos fecundos.

Diferenciar o trabalho pedagógico significa para Perrenoud (2000) e Candau (2000) romper com a pedagogia frontal – que significa dar aula sempre do mesmo jeito, o mesmo conteúdo, as mesmas atividades para todos. Torna-se necessário a reorganização dos tempos/espacos (REZENDE, 2004) e criar uma relação pedagógica e uma organização do trabalho que desenvolvam uma prática didática em que os sujeitos da aprendizagem adquiram ideia para o desempenho ensino-aprendizagem.

4.8 Os projetos de trabalho, a avaliação, a produção de portfólios mediatizados por uma relação pedagógica numa perspectiva autorreguladora

Os resultados desta tese acrescentaram à discussão da relação pedagógica e de suas interfaces com uma diferente perspectiva avaliativa (professor/estudante). Pode-se dizer que esta tese está ancorada no modelo democrático cujo mecanismo de autorregulação tem centralidade didática. Segundo Bilimória e Almeida (2008), a autorregulação é um mecanismo que conta com um processo cíclico de três fases: planejamento, controle volitivo e do desempenho, e autorreflexão.

Na fase de planeamento assumem primordial importância, por um lado, a análise da tarefa, designadamente o delineamento de objectivos e a selecção de estratégias; por outro, as crenças auto-motivacionais, entre elas, a auto-eficácia. Já na fase de controlo volitivo e do desempenho, dois processos tornam-se essenciais: o auto-controlo e a auto-monitorização. O auto-controlo inclui as auto-instruções, as imagens mentais e a focalização da atenção; a auto-monitorização, envolve dois processos: o auto-registro e a auto-experimentação. Por fim, a fase de auto-reflexão, a qual irá surtir efeitos numa fase de planeamento ulterior, em particular nas expectativas de eficácia pessoal e de realização e, conseqüente, no estabelecimento de objectivos. Na fase de auto-reflexão existem dois processos principais: o auto-julgamento, envolvendo as atribuições causais e a autoavaliação mediante critérios, e as auto-reacções, envolvendo em particular a auto-satisfação e as inferências adaptativas (Zimmerman, 2000)¹⁰⁹. Em síntese, a auto-regulação da aprendizagem, segundo Zimmerman, envolve os motivos, os objectivos e a percepção de eficácia pessoal, o método e estratégias, o planeamento e gestão do tempo, a realização monitorizada pelo pensamento e controlo da acção e da volição, ou a organização e estruturação do ambiente (Zimmerman & Risemberg, 1997)¹¹⁰. (BILIMÓRIA e ALMEIDA, 2008, p.15)

Esses autores argumentam sobre a autorregulação seguindo a ideia de Boekaerts (1992, 1996)¹¹¹ que se estruturam a partir de um modelo do *Adaptable Learning*, no qual ele salienta que o comportamento dos indivíduos é orientado por duas prioridades: aumentar os seus conhecimentos e competências, ou seja, os seus recursos, mas, por outro lado, prevenir a perda ou dano do seu próprio bem-estar. As situações de aprendizagem apresentadas por esse modelo representam um processo de trocas entre a avaliação que é feita da situação e um modelo dinâmico interno de trabalho que se baseia na informação recebida de três fontes:

- 1) o *self* - as expectativas de eficácia pessoal, a hierarquia de objectivos, os valores e crenças motivacionais;
- 2) a tarefa em contexto - que inclui a interpretação da tarefa em si, das instruções e do contexto físico e social da mesma;
- 3) o conhecimento e as competências que o indivíduo detém, incluindo o conhecimento declarativo e procedimental, o conhecimento estratégico e, ainda, metacognitivo, relevantes para a situação. (BILIMÓRIA E ALMEIDA, 2008)

¹⁰⁹ ZIMMERMAN, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. IN: BOEKAERTS, M P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). San Diego: Academic Press.

¹¹⁰ ZIMMERMAN, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.

¹¹¹ BOEKAERTS, M. (1992). The adaptable learning process: Initiating and maintaining behavioral change. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 377-397. Boekaerts, M. (1996). Coping with stress in childhood and adolescence. IN: M. Zeidner & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping. Theories, research, applications* (pp.452-484). Nova York: Wiley.

Schunk (1994)¹¹²; Zimmerman (1989)¹¹³, (2000a)¹¹⁴, Zimmerman e Kitsantas¹¹⁵ (1996), *apud* Castro (2007), indo ao encontro dos autores citados, apontam que o conceito de autorregulação ou aprendizagem autorregulada é definido, no âmbito da perspectiva sociocognitiva, como os pensamentos, sentimentos e ações gerados pelo próprio indivíduo, os quais são planejados e sistematicamente adaptados às necessidades a fim de atuarem sobre a própria aprendizagem e motivação. Nesse sentido, apontam ainda que

a autorregulação da aprendizagem é entendida como um processo activo em que os sujeitos estabelecem os objectivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamento com o intuito de os alcançar (ROSÁRIO¹¹⁶, *apud* CASTRO, 2007, p.10).

Destarte, o processo de autorregulação demanda uma ação participante dos sujeitos tendo eles consciência das ações a serem realizadas e dos objetivos a atingir; conheça as exigências da ação que quer realizar; discrimine e organize os seus recursos internos e externos para a concretização da ação; avalie o nível de realização atingido e altere os procedimentos utilizados se o resultado a que se chegou não o satisfaça (SILVA, 2004¹¹⁷, *apud* CASTRO, 2007). Olhando por esse foco, pode-se considerar a autorregulação como um processo cíclico e complexo que depende, em grande parte, da posse, por parte do indivíduo, de um sentido otimista de autoeficácia para aprender (BANDURA, 1986¹¹⁸; BOUFFARD-BOUCHARD, PARENT, & LARIVÉE, 1991¹¹⁹; ZIMMERMAN, 1989¹²⁰, *apud* CASTRO, 2007).

¹¹² SCHUNK, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 75-99). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

¹¹³ ZIMMERMAN, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339.

¹¹⁴ ZIMMERMAN, B. J. (2000a). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. New York (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.

¹¹⁵ ZIMMERMAN, B. J., & Kitsantas, A. (1996). Self-regulated learning of a motoric skill: The role of goal setting and self-monitoring. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, 69-84.

¹¹⁶ ROSÁRIO, P. (2004b). *Estudar o estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.

¹¹⁷ SILVA, A., Duarte, A. M., Sá, I., & Simão, A. M. V. (2004). *Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.

¹¹⁸ BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

¹¹⁹ BOUFFARD-BOUCHARD, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavior Development*, 41, 153-164.

¹²⁰ ZIMMERMAN, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339.

Deste modo, os objetivos e métodos estabelecidos no início da ação e remodelados ao longo da mesma desvelarão o significado e a avaliação atribuídas pelos alunos às proposições e aprendizagem.

Depreende-se a partir da análise dos autores supracitados que as instituições escolares cada vez mais devem reconhecer que o real aprendizado depende de colaborar para que os estudantes desenvolvam estratégias autorreguladoras da aprendizagem, rompendo com o ensino frontal de aprendizagem (CANDAU, 2001). Neste sentido, os estudantes passam a dirigir suas ações desde a contextualização dos objetos de estudos, dos objetivos, da metodologia etc., cabendo à escola desenvolver ações de aprendizagem que os tornem sensíveis às variáveis do contexto de ensino-aprendizagem, atuando conscientemente no controle e monitoramento metacognitivo sistematicamente (CASTRO, 2007).

Segundo González-Pienda¹²¹ (2003), *apud* Bilimória e Almeida (2008), uma intervenção que objetive maximizar a aprendizagem deve dar ao estudante o protagonismo na ação, tornando-se ele um participante de fato, ativo nas atividades pedagógicas de seleção, escolha, registro, organização e processamento da informação que o conduz a construir os conteúdos da aprendizagem e a desenvolver as competências associadas.

Rezende (2004) aponta que, na realização de projetos de trabalho, pesquisando de diferentes formas a história da escola, os estudantes desenvolveram um *saber aprender por meio de boas estratégias de regulação* fazendo o movimento do *ensinar a pensar*, tomando o *aprender a aprender* como a base essencial para uma autorregulação das aprendizagens e consequente sucesso escolar para a concretização dessa perspectiva da aprendizagem pela autorregulação. Para tanto, foi necessária a responsabilização direta da direção e dos professores na coordenação e motivação para o desempenho dos estudantes nas ações de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos. Os estudantes tiveram, ao longo do projeto, o papel de protagonistas, sendo a autorregulação um elemento essencial para a construção do conhecimento que foram adquirindo.

Desse modo, os projetos destacados neste capítulo tornam visíveis os sujeitos na/da cena pedagógica e, ainda, constituem-se como uma possibilidade de reconstituir as ações vividas. Os registros que os alunos produziram nos projetos são a prova das ricas atividades

¹²¹ GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (2003). Enseñar y aprender significativamente: *Un reto para profesores y alumnos*. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10(8), 159-171

concretizadas que dialogam com a realidade dos alunos na tentativa de construir alternativas pedagógicas às rotineiras aulas acadêmicas.

É interessante salientar que docentes e discentes, ao realizarem essa proposta, passam a ser os *escritores* de suas próprias definições sobre os temas debatidos e elaborarem problemas práticos sobre eles. Assim, eles acabaram criando um material pedagógico próprio, sendo alunos e professores, co-autores da própria aprendizagem.

Quando os estudantes são chamados a participar ativamente da cena pedagógica, ficam eles, mas também os professores, diante de possibilidades formadoras ampliadas.

Quanto ao aluno, a possibilidade que tal condição oferece de expor seus próprios conhecimentos, submetê-los à apreciação e compartilhamento junto à comunidade (o grupo de aluno da classe), de trocar ideias com os outros etc., parece-nos contribuir não somente para acumulação de conhecimentos, mas também para outros universos nem sempre focalizados pela educação. Fala-se do *saber ser*: da sociabilidade, da troca, da capacidade de argumentação e de expressão de suas próprias ideias. Falamos ainda de auto-estima e autoavaliação de cada aluno enquanto indivíduo, que permitirão ao longo do tempo, uma relação com a comunidade de modo mais adaptativo (ROSADO e ROMANO 1994, p.48)

Além dessas duas dimensões formadoras destacadas no trecho acima – *o universo docente e discente num contexto de co-participação pedagógica* – destacam-se outras dimensões que são acionadas quando os registros são utilizados de modo a interagirem com o conhecimento: *a dimensão ensino-aprendizagem e a possibilidade do exercício crítico diante das diferentes linguagens utilizadas para expressar as ideias*.

Seguindo essa lógica de pensamento, pode-se dizer também de uma quinta dimensão – *a formação dos professores por meio dos registros produzidos nos projetos*. A produção do próprio livro, em co-autoria com os estudantes, se torna uma importante ferramenta catalisadora para a reflexão dos docentes em sua relação com os alunos.

Ao possibilitar novas formas documentais do conhecimento, por meio da implementação de projetos de trabalho, a docente trouxe para a sala de aula uma novidade – uma nova organização espaço/temporal e o uso de diversificados instrumentos que, às vezes, não compõem a rotina das aulas dos espaços acadêmicos. Nesse sentido, ao construir os projetos, docente e discentes introduziam diversificadas fontes de registro. Isso representava inovações – inserir ferramentas para ampliar a capacidade de observação, análise e avaliação do processo vivido.

Considera-se que o processo foi importante para o desenvolvimento da metacognição nos alunos, possibilitando a tomada de consciência pelos atores envolvidos por meio da abrangência da produção tecida e, como consequência disso, fazer emergirem 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).

CAPÍTULO V



**Álbum de possibilidades:
a revelação de uma *pedagogia do encantamento***

No *quinto capítulo*, ater-se-á ao debater os projetos de trabalhos que tiveram na fotografia sua principal orientação – produzidas e/ou tratadas pelos atores por eles mesmos – o clip *a fotonovela tempo de despertar*, projeto *o professor legal* e o portfólio fotográfico. Com a fotonovela *tempo de despertar* os estudantes fazem uma ironia ao perfil dos professores, no contexto acadêmico, deixando seu protesto contra a racionalidade técnica que inibe o processo criador de aprendizagem. No projeto *professor legal* estimulam ao interlocutor a refletir sobre as atitudes de um professor legal. Como o portfólio fotográfico – *o portofotos* – acontece um magnífico processo de reconstrução das cenas das aulas de didática. Ao longo do texto discorre-se reflexivamente sobre a fotografia como registro reflexivo da prática pedagógica – por intermédio do tratamento dado a elas pelos estudantes numa interlocução e apropriação da pedagogia dos projetos, da elaboração de seus portfólios que culminaram *revelação* de uma pedagogia do encantamento. Finaliza-se o capítulo com a apresentação de registros presentes nos portfólios¹²² como resultado dessa metodologia de trabalho. Além de possibilitar a comunicação entre professor e estudante, estudantes e estudantes, comunidade acadêmica etc., ao mesmo tempo, atuaram como regulação do processo educativo e como instrumento de avaliação eficiente, uma vez que propiciaram uma análise contínua dos progressos individuais e coletivos – num processo de registro diversificado, irreverente, criativo e desafiador.

¹²² Os alunos organizaram seu material, utilizando o meio físico de sua preferência (diversos tipos de pastas, caixas, CDs, DVDs, cestas, maquetes de trem, leiteira, caleidoscópio etc.), anexando as produções de acordo com o roteiro de estrutura do portfólio.

5. Álbum de possibilidades: a revelação de uma *pedagogia do encantamento*

A fotografia está vagamente constituída como objeto, e os personagens que nela figuram estão constituídos como personagens, mas apenas por causa de sua semelhança com seres humanos, sem intencionalidade particular. Flutuam entre a margem, sem jamais abordar qualquer uma delas.” (SARTRE¹²³, *apud* BARTHES, 1984, p 36).

Ao trabalhar com a fotografia relacionou-se a linguagem imagética com o real realizando dois percursos de análise: o lógico, relacionando e problematizando a lógica e a realidade e o poético – desvelando as expressões artísticas, capazes de revelar uma *poiésis*¹²⁴. Para melhor descrever como, ao trabalhar com projetos, modificou-se o cenário acadêmico e a prática dos atores, dar-se-á ênfase a alguns projetos realizados tendo a fotografia como seu eixo central em sua montagem. Viu-se a própria experiência dos alunos se tornar fonte primária da busca dos temas que constituiriam o *clip – a fotonovela tempo de despertar, projeto o professor legal e o portfólio fotográfico* – fazendo um tratamento da fotografia tomadas por eles próprios, conforme diagrama abaixo representado.

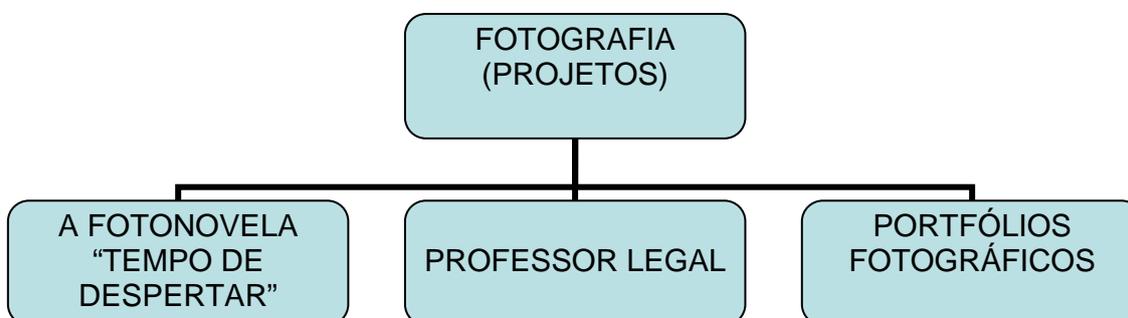


Figura 5 – Diagrama síntese dos projetos realizados e tendo como base a fotografia e que são analisados neste capítulo

Fonte – Projetos de trabalho contido nos portfólios dos estudantes componentes do grupo – Curso de Didática, FaE/UFMG, 2004

¹²³ SARTRE, J.P. *L' Imaginaire*. Gallimard: Idées, 1940.

¹²⁴ Segundo Carvalho (2006) o mito depende do rito para que possa ser manifesto. O rito está para o mito assim como a linguagem está para a *poiésis*. “Ora, o mito só pode ser “lembrado” por meio da escrita. A escrita é uma forma de rito. A escrita é o rito da *poiésis*. Falamos agora de *pro-dução*. Produção é *poiésis* e nos lembra a técnica [...]. Para que essa escrita se torne manifesta, ou seja, para que ela *des-cubra* o que está encoberto (Ser) é necessário que uma outra forma de tempo se manifeste. Esse é o tempo do acontecer poético. O tempo que é capaz de *des-cobrir* o que está encoberto. Ele é o que nos *re-vela* a que ama encobrir-se: a *Phýsis*. O poeta é o que está sensível a esse acontecer, é aquele que recebe o quinhão (Moirá) daquilo que se manifesta no momento em que se oculta, é aquele que é capaz de experienciar o que *lógos* expõe no momento em que se dá o *homologéin*” (CARVALHO, 2006, p. 90)

A partir dos projetos elaborados, os sujeitos não só foram ativos no processo como acabaram por se tornar produtores de um saber singular.

5.1 Como tudo começou... a dinâmica da fotografia

Nesta dinâmica foram colocadas várias imagens/fotos na parede da sala. A professora Márcia Ambrósio coordenou esta dinâmica pedindo para que cada um de seus alunos se apresentasse dizendo o nome, o curso de origem e em qual período estava. Depois pediu para que cada um escolhesse a figura que mais lhe interessava e explicasse o porquê da escolha. Observei que a grande maioria da sala escolheu paisagens que se referia ao lazer. Também não seria por menos. A grande maioria dos alunos da sala faz educação física que já é um curso mais voltado para o esporte e o lazer. Tive como escolha uma fotografia que se referia a tecnologia. Tenho muito interesse por esta área e no momento estou totalmente inserido no mundo tecnológico. Pensei muito em escolher uma foto sobre paisagem, mas para aqueles que cursam física o lazer, infelizmente, acaba por ficar em segundo plano. Portanto, o maior peso para que eu escolhesse esta foto foi a atual situação a qual me encontro.

(Excerto do *cdfólio* de Alysson Martins Almeida Silva, em 10/12/2004)

Minha foto

A professora explicou que começou a fazer esse tipo de dinâmica com seus alunos com fotografias da revista Ícaro. A dinâmica trabalhava com a identificação dos alunos com as imagens. Em seguida indicou algumas leituras de livros relacionados com a possibilidade educativa da fotografia, como, *O Óbvio e o obtuso* e *Câmera clara* de Roland Barthes e Revista Calixto – 2001, que fala sobre o uso da fotografia para o estudo de biologia. Falou da foto como registro avaliativo do nosso trabalho enquanto professor. Que a foto ganha materialidade humana quando lhes atribuímos significados.



Nome: Evandro Idade: 27 anos

Signo: Capricórnio – 31 de dezembro

O que sabe fazer: Toco violão, faço malabarismo, faço palhaçada, sei recitar um mucado de poesia.

Cor: Verde Estação do ano: verão

Cidade: Trancoso – BA Música: Starless – King Crimson.

Filme: Tão Longe, Tão Perto – Win Wenders.

Livro: Grande sertão veredas – Guimarães Rosa.

Sonho: Ser um só. Nem ser nem não ser. Ficar sendo.

(Excerto do portfólio de Evandro Heringer Leitão de Almeida, UFMG, em 10.12.2004)

Desenvolver o hábito de fotografar a vida acadêmica, cenas das aulas parece ser um ato valioso no intuito de ser mais um aliado relevante nas atividades de registro da vida escolar do aluno e autoavaliação da prática pedagógica do professor. Por ser um recurso de fácil utilização e que despertou o interesse nos alunos, revelou uma nova forma de avaliação e/ou tão-somente um instrumento para imortalizar momentos. A fotografia esteve presente em todo o trabalho de desenvolvimento do portfólio, iniciando sua entrada em cena com as dinâmicas das fotos (com fotografias diversas retiradas da revista Ícaro) e dinâmica da fotografia (com fotos pessoais, representando momentos que os estudantes quisessem compartilhar com os colegas na sala de aula). Desse modo, esses momentos provocaram uma investigação pessoal, uma análise de si mesmo, produzindo reflexões muito ricas e tomadas de novas atitudes por parte de alunos e professores. Vejam-se os resultados dos trabalhos de Nuno nas respectivas dinâmicas.

O silêncio perfumado da rosa é maior que o melhor poeta, seja em verso ou em prosa. Dentre algumas fotos que guardo em meu jardim de belas imagens, por se tratar de metáforas das mais estimadas por mim a respeito do humano. A

foto não revela, mas sabemos que toda rosa que se preze tem espinhos ... e assim somos nós: beleza, perfume e espinhos. Ao caminhar pela vida, o tempo vai-nos revelando muitas dimensões deste ser delicado, áspero, bonito, feio, complexo, simples... enfim Humano... e Divino. Muitos aspectos e pétalas ou espinhos, a flor não estará completa, não estará plena e não será quem ela É. Assim compreendo também nosso processo de autoconhecimento, aos poucos a vida vai-nos revelando, despindo e, por vezes: *como dói!* Quando reconhecemos espinhos difíceis de nós mesmos, como é árduo descobri-los, conviver com a existência deles em nós e, mais difícil ainda: aceitá-los e amá-los. Creio que o percurso da vida seja algo muito próximo disto: tornar-se flor... em plenitude, sem medo de reconhecer os espinhos e a função de proteção que vai, ao longo do nosso caule, nosso eixo, elevando-nos à dimensão mais sutil, silenciosa e cheirosa desta humana-rosa. Amém

(Excerto do portfólio de Nuno Arcanjo, em 13/10/2003)

Fragmentos de um Indivíduo coletivo

Começo dizendo que: quando percebi que seria um dos poucos a expor nesta aula sobre a dinâmica das fotografias, imaginei aquele quadro vazio, meio xuê, poucas fotos...

... aí resolvi trazer companhia. Escolhi vários Eus clicados em alguns mEus momentos que vão da infância até hoje em dia.

Começando pelos *pés*, a base, a criança: em pé o batizado, no outro os colos do pai e da mãe se unem, transformando-se num só para me acolher. Subindo um pouco, e já caminhando com as próprias *pernas*, me vejo em dois personagens: Carlitos (C.Chaplim) e o Super-homem... dois heróis que me aparecem na vida e ali resolvi imitá-los, ou interpretá-los... certamente um sinal, ainda que pequeno e incipiente, de um futuro que hoje é presente, e que aliás, está retratado nas duas próximas fotos. Ali onde fica o *tronco*, nosso eixo, e – principalmente – o *coração* ... coloco dois momentos de magia, beleza e gratidão, é a minha profissão: o palco. Estou acompanhado por meus fiéis escudeiros e companheiros. Juntos formamos o Grupo Fábula, Contadores de histórias, que já há cinco anos anda pelo Brasil caminhando, contando e EnCantando muita gente...

Nos dois braços, muita alegria, cantoria e muitos abraços... é festa! 23 anos comemorados entre árvores e passarinhos lá no Parque das Mangabeiras. Uma tradição que já está em seu 5º aniversário consecutivo. E finalmente a *cabeça*...

... mas, gostaria de tentar traduzir uma reflexão que começou em mim na última aula e que de lá para cá elaborou-se um pouco e talvez, creio que dividindo-a com a turma, pode ser que venha a ser enriquecida com novos olhares, ideias, e ganhando assim mais vida...

Bem: pude notar, naquela aula em que cada um falou sobre sua foto, que ao final da exposição de todos, configurou-se no quadro um bocado de momentos fragmentados da vida de cada um, e que apesar de individuais, muitos tiveram uma identidade coletiva, ou seja, boa parte deles, de certa maneira, foram também vividos por cada um de nós. Percebi então que a soma destes fragmentos, que poderíamos chamar de *fragmentos*... resultou numa espécie de indivíduo coletivo um ser que é meio aluno e meio professor, e que tem um quê de filósofo, de sociólogo, mas que também é geógrafo, pedagogo, matemático, músico, enfim, um verdadeiro e múltiplo “Ator Social”.

... aliás, apesar de toda esta diversidade, uma coisa ficou bem clara: este indivíduo adora participar de um congresso estudantil...

... voltando à reflexão... senti como se aquelas fotos e toda a carga de significados, ideias e sentimentos que traziam, era como se elas se transfigurassem em um grande quebra-cabeças multicolorido, dinâmico, humano e muito vivo. Tão vivo que ele é capaz de pular carnaval; andar de trem; ter namorado, amigos, família, participar de formaturas, e é tão humano que chega a gerar vida, tem filhos e, pasmem, chega ao ponto de até amamentar...

... essa reflexão, bem sei, é pouco acadêmica, e caminha mais nas trilhas da poesia que da ciência... mas deve ser porque graças a Deus, esse é meu caminho...

Aliás, sobre isso, nosso amigo Carlos Drummond, em momento já adiantado de maturidade de sabedoria diz que “com o tempo a gente desiste de procurar a explicação (duvidosa) da vida e acaba encontrando a poesia (inexplicável) da vida”.

Mas... caminhando já para o fim, volto à *cabeça*...

...ali estão duas imagens. A primeira é muito forte, meio mágica e meio assustadora: o céu nublado pronto a desaguar uma tempestade. Com essa cena represento a Sombra. Logo acima vem a Luz, um belo nascer do sol. Luz e Sombra, em síntese, é disso que somos feitos: *Fragmentos* de brilho e de escuridão, um não vive sem o outro...

Encerro com uma frase Zen Budista da qual sou discípulo devoto: “Não há o bom ou o mau, pois a Luz ilumina, e a Sombra ensina”.

(Excerto do portfólio de Nuno Arcanjo, em 13/10/2003)

Nuno Arcanjo, a partir da sua história de vida e ao fazer sua interpretação da fotografia, atribui-lhe sentidos e significados próprios. No texto a *humana rosa*, tece considerações da nossa tão forte e frágil condição humana – na beleza, perfume, encantamentos, mas também, os espinhos, aspereza e limites da vivência humana. Para a montagem do que intitulou *fragmentos coletivos* escolheu vários *Eus clicados em alguns mEus momentos que vão da infância até hoje em dia que numa espécie de indivíduo coletivo de um ser que é meio aluno e meio professor, e que tem um quê de filósofo, de sociólogo, mas que também é geógrafo, pedagogo, matemático, músico, enfim, um verdadeiro e múltiplo Ator social*. Nuno, em sua apresentação, na montagem de um *corpo fotográfico* revelou *fragmentos* do que foi vivido e apresentou aos colegas aquilo que gostaria que fosse guardado dele – se mostrando aos

outros. Ilustrando momentos de sua vida, revelando *toda a carga de significados, ideias e sentimentos que trazia* para cena da aula. Destarte, a fotografia serve, então, como suporte da memória e como um ponto de onde se sai para reconstruir a história que ela ajuda a contar (FERNANDES E PARK, 2006). Concorde-se com Portelli (2004, p. 298) quando afirma que

[...] uma história de vida é algo vivo. Sempre é um trabalho em evolução no qual os narradores examinam a imagem do seu próprio passado enquanto caminham. A dificuldade que entrevistadores (e narradores) muitas vezes encontram em finalizar uma entrevista mostra sua compreensão de que a história que estão contando é aberta, provisória e parcial.

Nuno realizou com suas fotográficas – a reconstituição de um corpo – o que Kossoy (1989, p.41) denomina como reconstituição mental – “[...] sucessão de construções imaginárias”. Brincou-se com as imagens que os estudantes trouxeram para sala e como fizeram Bruno, Alysson e Evandro, realidades foram criadas numa junção da realidade com aspecto ficcional. Assim, ao lerem as fotos trazidas para aula, os estudantes desconstruíram-nas em um processo que envolve imaginação e sentimentos em um movimento muito peculiar, particular, que envolve, principalmente, o afeto, como exemplificando por Nuno: ... *no coração ... coloco dois momentos de magia, beleza e gratidão, é a minha profissão: o palco.*

As dimensões pessoais e profissionais do estudante foram reveladas e consideradas. Integrada num contexto e, não apenas, como uma *imagem única*. Nuno detalha sua vida, recompõe fatos, instaura dúvidas... a respeito da imagem e a parte dela para elaborar a tessitura de sua vida. Qualquer outro espectador poderia arriscar comentar as fotografias da vida de Nuno, porém apenas ele próprio ou fotógrafo poderia construir tantas indagações e revelar tantas emoções congeladas nas imagens.

Ao criar esse movimento de usar as fotografias de diferentes formas para desenvolvimento das aulas, foi-se também reconhecendo nela um poderoso instrumento metodológico de coleta de dados sobre os estudantes. Nesse sentido, a fotografia passou a constituir-se como um importante recurso prático para o ensino-aprendizagem e um poderoso instrumento de registro das ações educativas realizadas por estudantes e docente na prática pedagógica.

Nas aulas, sempre que se retornavam as fotos aos estudantes percebia-se que algo inusitado acontecia por parte da maioria. Havia muita euforia. Eles queriam ver sua imagem

no papel, seu registro fotográfico. Uns poucos olhavam com indiferença. De repente, a câmara fotográfica era instrumento de observação não apenas da professora, mas também de alguns estudantes que se sentiam envolvidos pela arte de fotografar. As aulas passaram a ser observadas e registradas em imagens por diferentes observadores, apropriando-se de diferentes focos. O olhar de Bruno e de Raquel, autores das fotos em preto e branco (portfólio fotográfico e projeto *O professor legal*, a seguir comentados) selecionadas para conter o trabalho, é agora representação vivida, capaz de revelar cenas imortais que jamais retornarão, mas que ficarão guardadas nas memórias dos participantes das aulas. As imagens não podem ser lidas como um *reflexo da realidade*, mas como apenas mais um aspecto *daquilo que ocorreu*, uma evidência que colabora no desvendamento do acontecido.

Ao se deparar com as fotografias, apreciá-las, lê-las, apreendê-las, pode-se perceber que a fotografia é um registro prático e atraente para ensino-aprendizagem e apontá-las como instrumento de trabalho para diferentes áreas do conhecimento: fotos dos diferentes relevos, ecossistemas, tempos históricos, expressões corporais variadas, obras de artes, enfim diferentes imagens podem ser produzidas pelos alunos e/ou copiadas para estudo e saberes múltiplos.

Prezotti e Callisto (2002, p. 64) desenvolveram um trabalho de pesquisa mostrando o poder da fotografia como um “[...] instrumento do processo de aprendizado, informação e conscientização em educação ambiental e no ensino a distância”. Seus resultados sugeriram que o uso da fotografia facilitou fortemente a aprendizagem de conceitos e o reconhecimento de conceitos por parte dos educandos.

Apesar de se ter poucas referências teóricas apontando a fotografia como instrumento de registro da prática pedagógica de alunos e professores, a experiência narrada nesta tese revela uma *descoberta* da fotografia como uma possibilidade pedagógica indelével, de fácil aplicação e retorno quase que imediato das diferentes ações pedagógicas na escola e em sala de aula. A partir das fotos, podem ser feitas análises da prática pedagógica e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos/as. Além disso, as fotos podem ser poderosos instrumentos de autoavaliação de alunos e professores. Parece que, ao introduzir o registro fotográfico como auxílio poderoso de registro da vida escolar do aluno, estar-se-á devolvendo aos registros escolares seu caráter investigativo, dinâmico, formador, seu caráter humano. Ao revelar as fotos, agrupando-as nos álbuns e mostrando-as aos alunos e professores, viu-se esse registro fotográfico possibilitar ao estudante se ver em ação, rememorando fatos importantes e/ou desagradáveis, refletindo e buscando novas possibilidades por meio da sua própria imagem. Assim, o registro pareceu deixar de ser só aquele papel impessoal, frio, descontextualizado...

e passou a ser documento de identidade. Identidade de aluno que pode formar-se pela reflexão e deformar pela ausência de registros mais humanizados.

Segundo Prezotti e Callisto (2002, 64),

[...] a fotografia é matriz de todos os avanços técnicos, eletrônicos e informáticos. A composição fotográfica é a primeira regra que ordena o olhar do espectador que vê pelos olhos do fotógrafo a imagem que supõe real. Não há, de um lado, a imagem material, única, inerte, estável e, de outro, olhar. O olhar não é receber, mas colocar em ordem o visível, organizar o sentido.

De forma rápida, quase instantânea, às vezes hilariante... presencia-se o registro fotográfico despertar o interesse de todos os que eram fotografados, sentir a euforia dos jovens ao se perceberem nas fotos. Cada um manifestava uma forma diferente de tratamento dessas imagens que a eles eram retornadas. Pensava-se: por que a escola explorava tão pouco esse tipo de registro não-verbal?

Os registros fotográficos poderiam proporcionar aos participantes oportunidades para desenvolvimento da sensibilização a respeito da relação que estudantes mantêm com a academia, seus colegas, seus professores e ainda propiciar uma reflexão sobre os problemas enfrentadas na convivência pedagógica na busca de soluções, às vezes, bastante complexas, além de situações de trabalho criativo usando imagens pedagógicas. Fatos importantes que marcaram épocas se valem da imagem como ponto de registro fundamental. Registros que marcam a memória, um fato histórico, emoções, enfim a vida em constante reconstrução e retroalimentação.

De Leonardo da Vinci, com suas ideias que anunciam os princípios básicos da fotografia: uma pequena caixa escura e um pedaço de filme à primeira câmara fotográfica que vai surgir no final do século XIX, até a explosão das fotografias digitais do século XX, o homem foi tendo a possibilidade de registrar tudo o que desejasse a sua volta.

Nas artes busca-se inspiração didática na obra do francês Auguste Rodin que fez uso de 194 fotografias originais para retratar o seu processo criativo em seu ateliê, de 1880 a 1917. Embora de forma rudimentar, o registro fotográfico disponível desvela seu lento processo criativo e direciona o olhar do espectador sobre suas obras. Por meio de um acervo fotográfico que margeia suas esculturas trata, de forma cronológica, das etapas transitórias da criação de Rodin. A partir do momento em que começou a adquirir reconhecimento, o escultor passa a se utilizar da técnica como instrumento de registro e divulgação. Na fase

inicial, a maioria das fotografias é feita por fotógrafos anônimos. Kattah (2009)¹²⁵ em matéria jornalística, expõe as observações de Hélène Pinet, chefe da área de fotografia do Museu de Paris. Segundo Pinet, sabe-se pouco de como Rodin escolhia os fotógrafos, mas acredita-se que provavelmente eram fotógrafos de bairro, por não serem muito caros. Em muitas fotos, o escultor deixava anotações, títulos e rabiscos, também como parte de seu modo criativo. *Dá para perceber que o processo de criação é muito lento, muito devagar, mas ele vai documentando o testemunho de cada rastro dessa criação* (PINET, apud, KATTAH, 2009, p. 1) A fotografia, nesse caso, foi usada como registro da criação do escultor, mas também passa a ser elemento de uma produção imagética. Numa trama artística, a escultura ganha visibilidade por meio da fotografia desvelando a criatividade do escultor ao possibilitar que o mesmo reveja seu trabalho para (re-)pensá-lo, para (re-)construí-lo. Nesse jogo a fotografia que começa como uma *coadjuvante* na arte de esculpir vai ganhando *status* artístico diante do poder de revelar o ato criador.¹²⁶

Outro nome das artes visuais que chama a atenção pela forma indelével de usar a fotografia com recurso criativo é Muniz (2007). Segundo Kaz e Loddi (2009), o artista em questão utiliza materiais inusitados para a arte. Calda de chocolate, pasta de amendoim, caviar ou diamantes são utilizados para recriar grandes ícones da fotografia e da pintura. O resultado são quadros surpreendentes, que nos parecem a um só tempo familiares e estranhos. Lançando nova luz sobre o passado, as fotos de Muniz não deixam de provocar uma reflexão bem humorada e divertida sobre a nossa forma de ver e compreender as imagens fotográficas construídas pelo artista. O artista desvela a relação da fotografia, da colagem e do desenho com conjuntos temáticos precisos, alguns deles, inéditos, como *Imagens de Papel* (a partir de fotografias p&b) e *Quebra-Cabeças*.

Antes de seu olhar como fotógrafo captar o que se tornará o produto final de sua obra, ele cria um verdadeiro teatro, com cenas, retratos, objetos e imagens, alguns em escala gigantesca, usando elementos tão diversos como papel picado, sucata, molhos e algodão em processos de construção que podem levar semanas ou mesmo meses. Assim, surgiram algumas das obras presentes na mostra, como a *Mona Lisa* dupla de geléia e pasta de amendoim; o soldado composto por inúmeros soldadinhos de brinquedo; a *Medusa* de macarrão e molho marinara; o *Saturno devorando um de seus filhos*, de Goya, refeito com sucata; e retratos das atrizes Elizabeth Taylor e Monica Vitti compostos por milhares de pequenos diamantes (MASP, 2009)¹²⁷

¹²⁵ Kattah, Eduardo. *Nova Lima recebe esculturas de Rodin*. [online]. Diário de Cuiabá. www.interjornal.com.br. Acesso em: 15 out. 2009

¹²⁶ A relação de Rodin com a fotografia 14/08/200 - O Estado de S. Paulo - SP <http://www.af.rec.br/noticias.kmf?cod=8791398&indice=0>

¹²⁷ Ver mais informações no site <http://www.masp.art.br/exposicoes/2009/vik/>;
<http://www.estadao.com.br/noticias/arteelazer,mostra-no-masp-celebra-20-anos-de-carreira-de-vik-muniz,359230,0.htm>

Para Muniz (2007) a relação com o material não é acidental. Segundo ele, o artista faz só metade da obra, o observador faz o resto e observa: “Eu faço arte para poder observar pessoas a observarem minhas obras”(MUNIZ, 2007, p. 64). A obra desse artista é visualmente impactante e conduz o expectador a pensar para além da imagem vista imediatamente. Levando o humor a sério, Muniz (2007) deixa sua marca no universo das artes ao registrar o mundo ao seu redor, recriando-o de maneira irreverente e inusitada. Poder-se-á fazer uma tradução dessas experiências artísticas supracitada – de Auguste Rodin e de Vik Muniz – para ser utilizada em na sala da aula no processo de criação nas diferentes áreas do conhecimento? Para Prezotti e Callistti (2002), Miniz (2007) e Rodin a fotografia pode ser usada com uma oportunidade formativa – instrumento de pesquisa nos diferentes campos da ciência e também uma forma de expressar artisticamente o feio e o belo, o horror e paz, construções e desconstruções... permitindo rever a cena e analisá-la e/ou apenas immortalizá-la, como faz Muniz (2007) em suas elaborações fotográficas. “Não há, de um lado, a imagem material, única, inerte, estável e, de outro, olhar. O olhar não é receber, mas colocar em ordem o visível, organizar o sentido” (PREZOTTI e CALLISTO (2002, 64).

Seria preciso usar todos os sentidos para se fazer boa uma avaliação? Rousseau (1999) nos chama a atenção sobre os cuidados que se deve ter com o olhar e a forma como dele se faz uso.

Com um rápido olhar um homem abarca a metade de seu horizonte. Nessa multidão de sensações simultâneas e de juízos que elas provocam, como não nos enganarmos sobre nenhum? Assim, a visão é de todos os nossos sentidos o mais falível, exatamente por que é o mais extenso e, precedendo de muito todos os outros, suas operações são rápidas e amplas demais para poderem ser retificadas por eles. Além disso, as próprias ilusões da perspectiva são-nos necessárias para chegarmos a conhecer a extensão e comparar as suas partes. Sem as falsas aparências, nada veríamos em profundidade; sem as gradações de tamanho e de luz, não poderíamos avaliar nenhuma distância, ou melhor, não haveria distância para nós. Se de duas árvores iguais aquela que estivesse a cem passos de nós parecesse-nos tão grande e tão nítida quanto a que estivesse a dez, nós as situaríamos uma ao lado da outra. Se percebêssemos todas as dimensões dos objetos pela sua verdadeira medida, não veríamos nenhum espaço e tudo nos pareceria estar junto aos nossos olhos (ROUSSEAU, 1999, p.163)

Jean Jacques Rousseau, no século XVII, já descrevia a importância do olhar e, ao mesmo tempo, os cuidados que o homem deve ter para não se deixar levar pela extensão do

olhar, sem que para isso tivesse outras referências. Em sequência ao texto acima transcrito diz que uma forma de minimizar os erros que a visão pode cometer seria “[...] subordinar o órgão visual ao tátil e reprimir, por assim dizer, a impetuosidade do primeiro sentido pelo movimento lento e ordenado do segundo” (ROUSSEAU, 1999, p. 152). Em outro trecho do livro *Emílio, ou da educação*, ele vai mais além, dizendo que, ao desenvolver ao máximo o conjunto de sentidos, o ser humano adquirirá a capacidade de bem julgar.

Sabe-se que o ato de observar é o primeiro momento de ato de avaliar/registrar. Nesse sentido, eu olho, seleciono o objeto observado e registro as primeiras impressões. Essa sequência pode sofrer diferentes variações. Observa-se e gesticula-se. Observa-se e *fala-se* com o olhar. Observa-se e silencia-se. Observa-se e verbaliza-se. Observa-se e sente-se. Sente-se e ouve-se. Observa-se e registra-se. Quando se observa e se registra, pode-se usar diferentes sentidos como proposto por Jean Jaques Rousseau. Olha-se e vê-se, toca-se e sente-se, escuta-se e ouve-se. Com a mão segura-se a máquina fotográfica, a filmadora, o gravador, o lápis e o papel, a régua, a tinta, a gravura, a fotografia... e foco o objeto em atenção, registrando o momento pesquisado, admirado, analisado. Quando assim se faz, possibilita-se guardar imagens daquele momento, que pode servir como memória histórica, dados para estudos, avaliação, autoavaliação, reflexão do momento vivido. Além da ideia da fotografia como memória, ela também cria uma possibilidade interativa. O observador como *spectator* da obra: o artista faz parte da obra e o observador faz o resto (MUNIZ, 2007)

5.2 Portfotos: uma produção criativa

Por ser uma linguagem específica, a imagem toma-se mais flexível de compreensão do que o texto, por suportar, em sua estrutura, vários significados. A imagem, neste contexto, pode ser lida exatamente como uma narrativa linear textual (PIRES, s.n : s/d).

Ater-se-á agora a debater três trabalhos que tiveram na fotografia sua principal orientação – *a história da televisão, a fotonovela – , o clip educação de arte, o álbum fotográfico das aulas (Educação fotografia e cinema)*. Nesses três trabalhos, os alunos usaram as fotografias produzidas por eles mesmos como principal fonte de registro de suas informações: no projeto, a história da televisão, o grupo *apresentou um breve histórico da televisão – origem e evolução*. No segundo projeto, em forma de uma fotonovela, há uma

composição de *clip* intitulado *Tempo de despertar*. O grupo de estudantes aponta seu descontentamento com o formato avaliativo vivido na universidade, usando a ironia como linguagem. Por fim disponibiliza-se a composição de dois *álbuns fotográficos*: um fruto do projeto educação, fotografia e cinema – *professor legal* – os estudantes, usando as imagens realizadas na sala aula, buscaram construir uma imagem do que seja um professor legal. O outro álbum foi produzido por um estudante, com fotos em preto e branco, por meio das fotos que realizou durante o desenvolvimento do curso.

Todos esses projetos acima descritos usaram as fotografias *como principal recursos de suas pesquisas*, mostrando-as como reveladora do trabalho de pesquisa e investigação e como potencial instrumento para apresentar conteúdos a serem conhecidos. Quando se iniciam as aulas, levou-se a câmera para a sala de aula e fez-se dela um apoio para registrar nas aulas cada detalhe importante, cada ação irreverente, as apresentações dos estudantes, seus gestos, posturas... Ela foi utilizada como registro reflexivo e como um registro de memória. Aos poucos, quando se fotografava e se retornava com as fotos nos álbuns, viram-se os estudantes se *mexerem*, se *remexerem*, fotografando as aulas também e tendo nas fotografias as fontes para seus projetos de trabalho.

A intenção ao registrar os projetos abaixo é chamar a atenção sobre os mesmos, insinuando reflexões mais profundas sobre as imagens dos processos educativos percebendo-os como oportunidades formativas. Nesse sentido, compactua-se com Barthes (1984) 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” (BARTHES, 1984, p.15).

Não se pode deixar de acrescentar, porém, que se tentou retratar o que se pôde enxergar desse processo sabendo 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. O significado é imaterial; jamais foi ou virá a ser um assunto *visível* passível de ser registrado fotograficamente. O vestígio da vida cristalizado na imagem fotográfica passa a ter sentido no momento em que se tenha conhecimento e se compreendam os elos da cadeia de fatos *ausentes* da imagem. Além da verdade iconográfica.

Indo ao encontro das definições de Barthes (1984) e Kossoy(1989), 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

a autora, a relação do fotógrafo com a realidade tem por moldura a mediação intrínseca de suas crenças, referências e intenções — conhecidas e desconhecidas, conscientes e inconscientes — na construção da imagem, fatores, aliás, presentes também em toda e qualquer interpretação. Frequentemente a fotografia é vista apenas como uma prova ou ilustração — evidência ou duplo da realidade — é mais recente seu valor por si, como forma de pensamento visual e expressão autônoma (ANDRADE, 2002). É nessa última vertente que se situam a seguir as imagens que se tomou como conteúdo dessa seção e, não, uma mera ilustração. Tomando como base a experiência de fotografar as aulas de didática do estudante Bruno, da estudante Raquel e da própria professora, recorrendo às próprias imagens, os exemplos e citações dos estudantes *fotógrafos* e alinhando as reflexões com o pensamento de autores, tais como Walter Benjamin e Boris Kossov e Roland Barthes, tece-se o próximo item desta seção. Em síntese, discute-se a fotografia em aulas de didática, a pluralidade de questões que as imagens são capazes de colocar em foco e fazendo com que se defrontem o/a *fotógrafo*, o estudante e a docente. Este olhar oferece a possibilidade de diálogo sobre *olhar fora-dentro* (ANDRADE, 2002), de uma pedagogia da produção em que se reflete a sua dupla e simultânea condição de observador e participante, advogando um equilíbrio no olhar e de possibilidades de aprendizagens relevantes e significativas.

5.2.1 Projeto1 – A história da televisão

Este se constituiu na elaboração de pequenas televisões formadas com caixa de papelão com várias histórias diferentes, feito a partir de fotos tiradas de vários bonecos de massa (Tháís Karla, UFMG, em 12/12/2004).

O grupo, usando o tema *novas tecnologias*, resolveu pesquisar a história da televisão. Iniciou-se a apresentação dando introdução sobre a invenção da televisão – quais foram os precursores permanentes da ideia de criar o aparelho, os projetos anteriormente feitos antes de sua montagem permanente, as experiências que não deram certo, todos os cientistas que participaram de alguma forma da elaboração dessa grande invenção que hoje movimentam notícias por todo o mundo, veiculando informações. Falou-se também sobre a chegada da televisão ao Brasil trazida pelo jornalista Assis Chateaubriand, em 18 de setembro de 1950, tendo como primeiro programa o jornal da T V Tupi em São Paulo.

Acabamos o debate e entramos na parte prática do trabalho. Apresentamos um trabalho feito por nós – um filme todo feito em massinha, utilizando apenas uma máquina digital e nossa criatividade. Fizemos isso para demonstrar com não é necessário utilizar muitos recursos para fazer um trabalho divertido, criativo, gostoso de ser feito; dá um pouco de trabalho, mas se não desse qual seria a graça, né! Demonstramos também um trabalho em que utilizamos uma caixa de papelão e papel para montarmos uma televisão. No papel a criança pode desenhar uma historinha da maneira que quiser e, depois, passar na televisão de papel [...].

(Excerto do portfólio de Thiago Assad Cury, em 20/06/2004)

Após exibirem o filme montado pelos próprios alunos, ele movimentaram os estudantes para confeccionarem suas próprias televisões de papelão. Com uma caixa de papelão e folhas de papel em branco, cada grupo foi montando sua pequena animação. O resultado foi muito rico demonstrando a criatividade do grupo.

5.2.2 Projeto 2 – A fotonovela: tempo de despertar

Foi muito satisfatório participar da produção da fotonovela. No começo o grupo estava um pouco desarticulado, sem entender direito o que era o projeto, mas depois de decidirmos que iríamos fazer uma fotonovela tudo correu mais facilmente. Foram momentos de exposição quando mostramos, falamos de nossas angústias e problemas. Mexemos com outras pessoas e despertamos sentimentos. Espero me tornar um elemento colorido de verdade para os meus futuros alunos... não darei respostas prontas, mas tentarei despertar o que realmente importa para com um! (excerto do portfólio de Lara Soraiva, 30/11/2004)

Percebia-se que, ao apresentarem o produto de seus projetos, os estudantes mobilizaram uma diversidade de saberes que compõem a formação dos seres humanos. Dessa forma, os estudantes criaram possibilidades que eles mesmos reconhecem como alternativas e significativas. Melucci (1997, p.5) representa uma codificação socialmente produzida que intervém na definição do eu, afetando a estrutura biológica e motivacional da ação humana.

Ao mesmo tempo, existe uma crescente possibilidade, para os atores sociais, de controlarem as condições de formação e as orientações de suas ações. A experiência é cada vez mais construída por investimentos cognitivos, culturais e materiais. A tarefa não é somente da ordem da dominação da natureza e da transformação da matéria-prima em mercadoria, mas, sim, do desenvolvimento da capacidade reflexiva de produzir informação, comunicação, sociabilidade, com aumento progressivo na intervenção do sistema na própria ação e na maneira de percebê-la e representá-la. Podemos falar da produção da reprodução¹²⁸.

¹²⁸ Melucci (1997), na introdução de seu artigo, analisa os conflitos e movimentos sociais em sociedade.

Ao produzirem seu projeto de trabalho, os estudantes tiveram como objetivos desenvolver um projeto que integrasse educação e arte, por meio da produção de uma fotonovela que abordasse temas problemáticos do processo educacional dos alunos participantes, produzindo uma obra contextualizada e que fosse capaz de refletir sobre as realidades dos sujeitos. Além desses objetivos, ao realizar nuances de intervenção no Instituto de Ciências biológicas – ICB/UFMG – durante a realização das fotografias, como seres vestidos de formas estranhas, desejavam saber se seriam percebidos e se as pessoas iriam interagir.

A primeira reunião do projeto foi realizada em sala de aula. Os estudantes discutiram durante muito tempo e foi difícil gestar a ideia. Posteriormente, pensaram em trabalhar com intervenções e suas implicações para o processo educativo. Fizeram mais quatro reuniões subsequentes, em que o grupo não conseguiu realizar grandes processos, até que a autora desta tese sugeriu aos alunos que montassem uma fotonovela para debater o tema: avaliação no Instituto de Ciências Biológicas – ICB. A partir dessa sugestão, o grupo estruturou um roteiro de uma fotonovela com nuances de intervenção. O Instituto de Ciências Biológicas foi escolhido como cenário, porque o grupo o considerou como um dos locais mais rígidos, *conservadores e deturpadores da autoimagem e criatividade dos estudantes (DSC, em 2004)*¹²⁹.

As características dos diferentes personagens foram delineadas da seguinte maneira.

Personagens

Alunos 1 – Extremamente preocupado com os estudos, mas principalmente com os aspectos da nota, conceitos, saber tudo que o professor pergunta e quando não consegue conceito A quase desfalece. Também se preocupa muito com sua colocação profissional depois da graduação, como se fosse a coisa mais importante da sua vida.

¹²⁹ Faz-se importante ressaltar que, dos seis integrantes do grupo, cinco eram graduandos de Ciências Biológicas.

Alunos 2 e 3 – Representam alunos intermediários que se preocupam com os aspectos citados pelo o aluno 1, mas que nem sempre conseguem boas notas e terminam por tomar outras atitudes. Tais alunos podem se utilizar de vários tipos de escapes para esquecer seus problemas.

Aluno 4 – É o aluno que não se importa com nada, notas, carreira etc. Utiliza-se de escapes ou porque gosta ou porque, na verdade, se angústia com a sua situação de exclusão.

Professor – Representa o pior tipo de professor que existe. Só considera como seres humanos alunos que conseguem decorar tudo. Ele só leciona por obrigação, por que os professores da UFMG são obrigados a lecionar para ocuparem o cargo de pesquisador. Ele preocupa-se majoritariamente com retorno financeiro e em satisfazer seu ego de pesquisador.

Elemento colorido – Ser que não pode ser descrito a partir da lógica humana vigente. Não se reconhece sua real natureza, elemento de intervenção, de mudança.

(Excerto do projeto de trabalho Ana Flávia Dias, Danielle Letícia da Sílvia, Daniela Bueno, Jorge Luis Franco, Lara Saraiva, Letícia Piancastelli, em 30/11/2004)

Veja na íntegra como ficou a produção da fotonovela – TEMPO DE DESPERTAR: EU SUJEITO DA VIDA



PROFISSÃO: estudante
GRAU DE INTERESSE: mínimo
ANO DE ENTRADA: 1997
PERÍODO: 5º
HOBBY: ir ao buteco da bio.
PERSONALIDADE: não está nem a í pra nada, nem se estressa com provas ou afins.
PLANO DE VIDA: arrumar um homem velho e rico.



PROFISSÃO: estudante
GRAU DE INTERESSE: mediano
ANO DE ENTRADA: 2002
PERÍODO: 6º
HOBBY: viajar e "viajar"
PERSONALIDADE: tenta, mas não consegue atingir seus objetivos. Sente-se frustrado.
PLANO DE VIDA: viajar para Medellin e se tornar funcionário público



PROFISSÃO: estudante
GRAU DE INTERESSE: mediano
ANO DE ENTRADA: 2001
PERÍODO: 6º
HOBBY: filmes de terror
PERSONALIDADE: frustrada por não ser a melhor aluna da sala e não ser elogiada pelos professores.
PLANO DE VIDA: se tornar professora.



PROFISSÃO: estudante
GRAU DE INTERESSE: máximo
ANO DE ENTRADA: 2003
PERÍODO: 8º
HOBBY: estudar, estudar e estudar.
PERSONALIDADE: indefinida. Só estuda.
PLANO DE VIDA: tornar se PhD em Harvard.



PROFISSÃO: professora/pesquisadora
GRAU DE INTERESSE: mínimo/ máximo.
ANO DE ENTRADA: não revelado.
HOBBY: ganhar e gastar dinheiro. Sexo casual.
PERSONALIDADE: dá aula por obrigação. Só quer satisfazer seu ego de pesquisadora.
PLANO DE VIDA: ganhar o Prêmio Nobel.

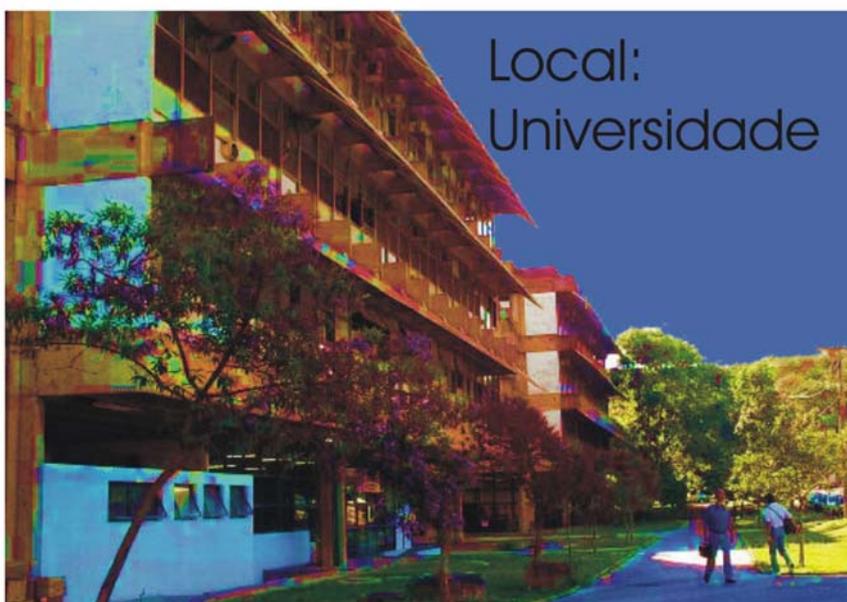


ELEMENTO COLORIDO
Não se conhece sua real natureza, nem os motivos que o fazem aparecer.
Pode estar associado à mudança, transformação.

O grupo "Educação e Arte" orgulhosamente apresenta:

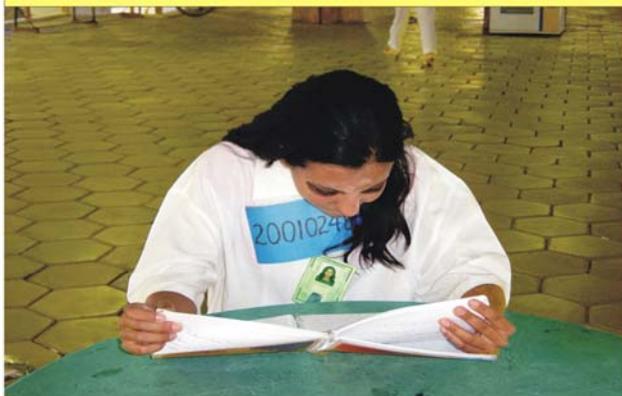
TEMPO DE DESPERTAR

Era uma vez... sujeitos diferentes, com problemas e histórias diversos...
... o mesmo ambiente opressor e com oportunidades restritas... e uma história se deu...



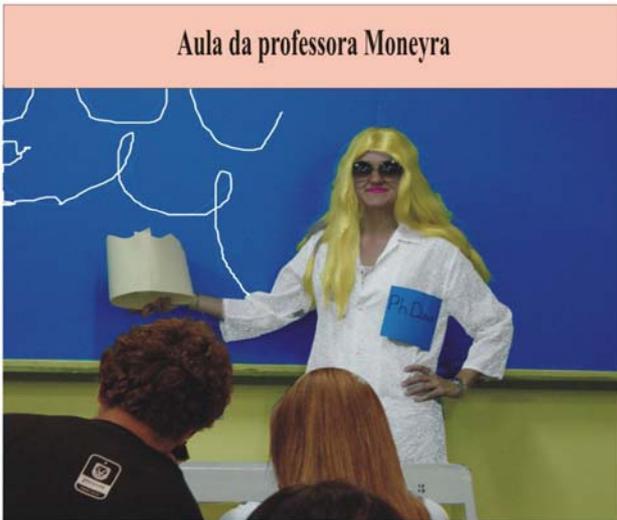
Tudo transcorria normalmente:

Decoratina estudando...



Meg sempre perdida nos labirintos da escola, sempre atrasada para as aulas.

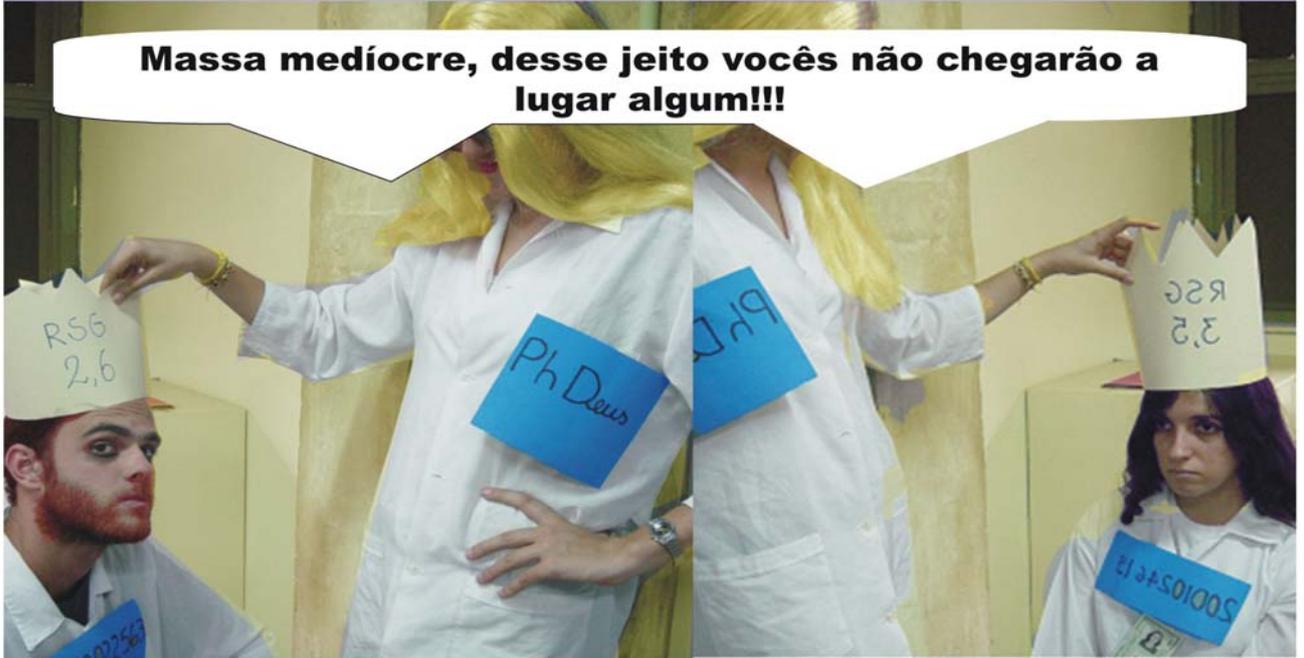




Para Meg, que não está nem aí, a coroação é uma mera brincadeira. Ela só pensa no Buteco.

Para Giba e Vandinha a coroação era torturante.

Massa medíocre, desse jeito vocês não chegarão a lugar algum!!!

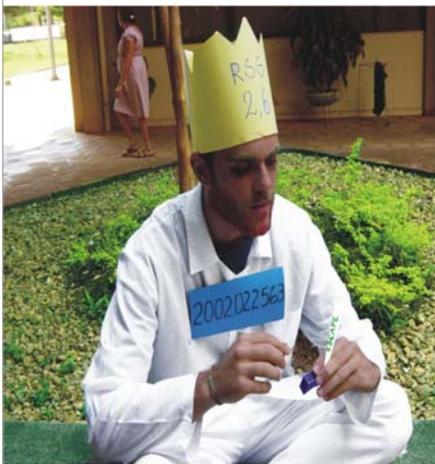


Ainda serei como ela!

Para Decoratina a coroação era o momento de GLÓRIA máxima!!!

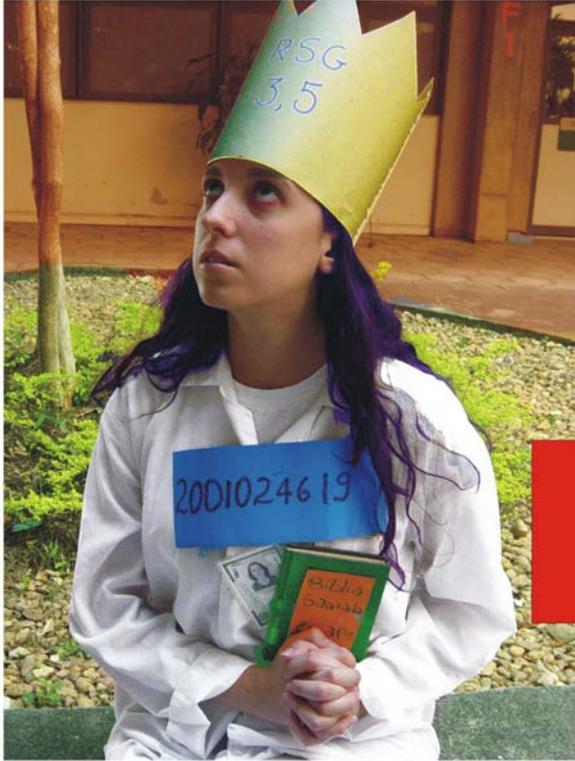
Muito Bom! Você tem alguma chance!!!

Os alunos saem da aula e cada um se refugia de seus problemas de uma forma...

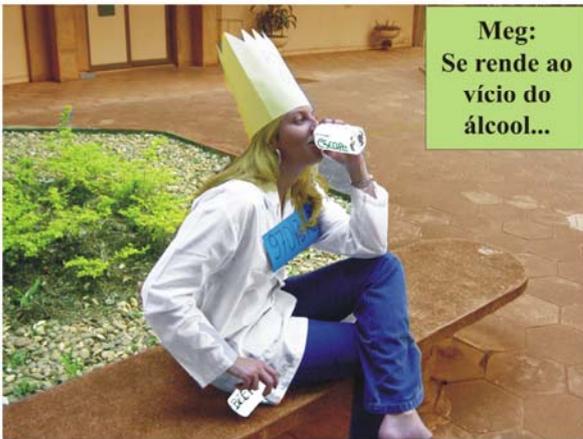
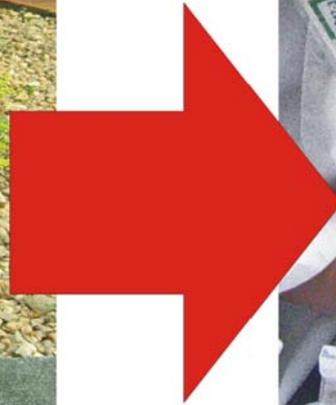


O escape de Giba: viagem total...





**Vandinha:
se apega à
religião . . .**



**Meg:
Se rende ao
vício do
álcool...**



**Decoratina:
Como não
fazia mais
nada,
continuou
estudando...**



Enquanto isso, a professora Moneyra...



Depois do uso de seus escapes, os alunos se reuniram em frente à escola...



Depois do encontro misterioso...



Horas depois, na grama da escola... terá sido sonho ou realidade...



Ah, colegas!!!
E a aula de
Paleontologia?

Ah, qual o
importância
disso
mesmo!!!
Aquele aula é
uma bosta!!!

Aliás, todas
são
teríveis!!!

Os alunos partem em busca de novos caminhos . . .



Eu sei que eles terão muitas dificuldades para seguir caminhos alternativos. Mas todos devem ter coragem de enfrentar novos desafios em busca de um ideal!



**E o elemento colorido...
voltou para seu mundo!**



CRÉDITOS



LARA
- *Moneyra e Elemento Colorido*
- Edição

ANA FLÁVIA
- Edição



DANIELA
- *Meg*

JORGE
- *Giba*



DANIELLE
- *Decoratina*
- Edição

LETÍCIA
- *Vandinha*



PRODUÇÃO



Elaboração
do Figurino



Edição



Figuras de 6 a 14 – Fotonovela produzida pelos estudantes Lara, Daniela, Danielle, Ana Flávia, Jorge, Letícia

Fonte – Portfólios produzidos pelos estudantes envolvidos no projeto como uma das produções finais do curso de Didática de Licenciatura – FaE/UFMG – Ano de 2004

A fotonovela produzida pelos estudantes em cumprimento a uma atividade prevista para ser executada no Curso de Didática apresentou-se como um trabalho que, fazendo uso de *novas tecnologias e arte*, colocou em foco uma linguagem irônica sobre os tempos e espaços – focados na avaliação tradicional – vividos por estudantes e professores no ICB/UFMG. Esse registro foi uma forma criativa, descontraída, hilária e muito irreverente de apresentar a relação professor-aluno e a relação com o conhecimento, na referida unidade acadêmica.

Ao ler e apreciar a fotonovela viu-se o figurino cuidadosamente preparado de acordo com seus personagens. Os alunos usavam uma coroa grande na cabeça com a inscrição do Rendimento Semestral Global – RSG e um número de matrícula de peito – ano de entrada destacado; cabelos muito bagunçados e grandes olheiras roxas; escapes utilizados – álcool, cigarro e religião. O elemento colorido usava roupas muito coloridas (representando um contraponto ao formato avaliativo representado na instituição). O professor é representado por uma mulher *baranga*, com um crachá de *PhDeus*. As partes principais da fotonovela foram cuidadosamente elaboradas apresentando as seguintes cenas:

Cena 1: na introdução há uma apresentação dos personagens;

Cena 2: ICB, alunos chegando para aulas;

Cena 3: Aula, professor gesticulando, aula chata, professor e alunos entediados;

Cena 4: Professor *coroando* os alunos RGS'S, para mostrar que o valor dos alunos é a nota;

Cena 5: Alunos saindo da sala com um jeito influenciado pela RSG que recebeu;

Cena 6: Alunos fazem diferentes escapes;

Cena 7: Aparece elemento de intervenção (dúvidas se o elemento apareceu mesmo ou se é viagem em decorrência do uso dos escapes)

Cena 8: Final

A montagem da fotonovela foi feita com materiais acessíveis: 1. fotos tiradas em câmera digital; 2. figurinos feitos de materiais simples e *caseiros*; 3. edição e montagem realizada em programa de fácil acesso: *Power Point e Paint, Windows 2000*. O resultado foi a apresentação da fotonovela em arquivo em *Power Point*. Segundo os participantes do grupo, durante a realização da fotonovela, o grupo entrevistou no cotidiano do ICB. Os estudantes questionaram símbolos muito fortes da academia e segundo eles as pessoas reagem de diferentes modos, entre eles:

1. distanciamento – olhavam e se afastavam;
2. curiosidade 1 – paravam e ficavam observando;
3. curiosidade 2 – perguntavam aos estudante o que estavam fazendo.

Como reações marcantes, os estudantes destacaram as falas das pessoas que observavam as cenas.

Um funcionário: Gente, que legal o que vocês estão fazendo... (olha para nossas roupas)... nossa *PhDeus* vocês vão mexer com esse povo... (perguntamos se ele quer participar) não posso tenho muitas coisas que fazer.

Um professor (de alto gabarito): O que vocês estão fazendo (explicamos)... é espero que vocês não nos comprometam com este tipo de coisas.

Alunos da sala da aula em que entramos: um aluno, curioso com nossa representação em sala de aula veio perguntar: o que vocês estão fazendo? Ao dizer que se tratava de um trabalho, sua feição foi de espanto, e ele perguntou: “mas que matéria é; pra vocês fazerem esse tipo de representação?” Ao responder, ele achou muito interessante, pois nunca havia feito nada parecido.

(Excerto do projeto de trabalho Ana Flávia Dias, Danielle Letícia da Sílvia, Daniela Bueno, Jorge Luis Franco, Lara Saraiva, Letícia Piancastelli, em 30/11/2004)

Nas falas do funcionário, do professor e do aluno, de todos os que observavam as cenas, destaca-se um jogo de contraste com as palavras, brinca-se com as representações de poder emanadas de cada cargo. A imagem destacada pela fotonovela é uma metáfora do papel de poder ocupado pelo professor e subserviência dos estudantes e funcionários.

É importante destacar que cada *slide* apresenta um pouco da relação professor-aluno, numa perspectiva verticalizada e opressora da educação, apontando as consequências na vida dos estudantes que têm que buscar em diferentes formas de escapes e uma maneira de sobreviver ao *stress* acadêmico. Todos esses aspectos apresentados num formato cômico conseguiram retratar (das metáforas à realidade, em meio a um *slide* e outro a *fotonovela acadêmica* – *slides* recheados por uma denúncia dos estudantes diante da naturalização da docência. A seguir veja-se o que dizem os estudantes na conclusão do trabalho.

Realizar um trabalho como esse não é fácil, desde a sua realização até sua montagem. Tivemos que romper com nossos próprios valores, com aquilo que considerávamos *ridículo*. Mas ele foi ao mesmo tempo prazeroso; uma vez que, ao rompermos com tais barreiras, nos sentíamos mais livres para expressar aquilo que realmente pensamos, sem ter medo da repressão. Além disso, a importância desse trabalho não está retida apenas aos componentes do grupo; pois conseguimos, por meio dele, despertar muitas outras pessoas para a necessidade de mudar. Cabe agora a cada um descobrir como?

(Excerto do projeto de trabalho Ana Flávia Dias, Danielle Letícia da Sílvia, Daniela Bueno, Jorge Luis Franco, Lara Saraiva, Letícia Piancastelli, em 30/11/2004)

Pode-se perceber que os estudantes tiveram que vencer o medo para implementar a denúncia da pedagogia que oprime, que enclausura. Com os dados da fotonovela, os estudantes movimentaram a natureza profissional do docente sutilmente, com ousadia, clareza e simplicidade. As questões abordam com profundidade os conflitos com os quais os professores têm convivido. Ser um professor tradicional? Ser Plural (elemento colorido)? De repente, viu-se que os professores estavam sendo convidados a se perguntar sobre indagações inerentes a seu ofício e a elas responder.

Os estudantes, por meio da fotonovela, satirizam a professora Moneyra, seu estilo *decorativo* (vem de decorar a matéria) de dar aulas (*ai, que tédio! Eu perdendo meu tempo com esses seres ignóbeis...*) de premiar os estudantes *caxias* (aqueles que têm chance de...) em detrimento dos de graus medianos (*massa medíocre, desse jeito vocês não chegarão a lugar algum!!!*).

Além dos já destacados, percebe-se que esse trabalho se tornou um instrumento de diálogo entre esse grupo de alunos e os professores: os alunos tiram proveito da revista e mandam recados para os professores: dá para fazer diferente?

Eles apontam que sim. Rompendo com a estrutura tradicional, mudando *suas roupagens*, a maneira de agir *passaram a despertar muitas outras pessoas para necessidade de mudar. Cabe agora a cada um descobrir e* elaborar uma construção pedagógica original e emancipadora.

Notou-se que os alunos, apropriando-se dessa importante possibilidade didática, registraram sua denúncia produzindo novos saberes (apresentaram fatos, conceituaram, mostraram atitudes e produziram a fotonovela). Com esse trabalho, conseguiram dar um exemplo de como é possível tornar a educação instigadora, investigativa – os estudantes, criando seu próprio texto, abordaram a temática da avaliação na universidade com profundidade de conteúdo, com ironia e humor tratando-a nas suas diferentes facetas, o que leva a entender que tiveram que pesquisar para trazer as ideias contidas nos *slides* revelando uma realidade que fazia parte do seu cotidiano, com tom humorístico.

Assim sendo, não só se divertiram diante do desafio de produzir o *clip* como se tornaram produtores de um saber educativo. Esse fato dá a esse trabalho um caráter pedagógico valioso, na medida em que passa a ser o estudante responsável por um processo que está repleto de sentidos e significados, em que o ato de conhecer traz a consciência do

tema em debate; em que o conhecimento que se construiu não mais era produto de um ato individual (como viu-se inúmeras vezes acontecer nas salas de aulas), mas, para produzir a fotonovela, houve intercomunicação, intersubjetividade, tornando a ação educativa dialética.

O resultado do projeto transformou-se em um instrumento de possibilidades – oportunidades formativas, para que, os docentes possam – por meio da análise dessa metáfora – registros escritos e iconográficos, reflitam sobre que concepções suas ações e gestos profissionais carregam... e se formem a partir de elementos constituídos pelos próprios professores e organizados pelos estudantes

Com isso, eles nos mostram a riqueza de saberes que experimentaram, mas que estão ausentes na academia, como o exemplo do *clip educação e arte*, por que a academia não consegue dialogar suas vozes. Assim, Santomé (1998, p.131), lembra: são vozes ausentes, por causa da “[...] presença abusiva das denominadas culturas hegemônicas”, [que acabam por silenciar] as vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados.” Indo ao encontro das ideias abordadas acima, conclui que

é preciso construir práticas educacionais para que os alunos e alunas desmascarem as dinâmicas políticas, históricas e semióticas que condicionam nossas interpretações, expectativas e possibilidades de intervir na realidade. Os estudantes têm conhecimentos prévios, conceitos, experiências de vida, concepção de vida, expectativas, preconceitos aprendidos fora da escola, nos contextos familiares, de bairro e especialmente na mídia. Uma escola antimarginalização é aquela na qual todo esse conhecimento prévio, quase sempre adquirido de maneira passiva, é comparado com a ajuda da crítica, construído e reconstruído democraticamente, levando sempre em consideração as perspectivas de classe social, gênero, sexualidade, etnia e nacionalidade (SANTOMÉ, 1998, p.150).

Esse trabalho foi importante para a formação docente e a prática pedagógica, uma vez que, ao trabalharem em grupo, desenvolveram os *conteúdos do saber* (conceituais): compreensão da importância da ação individual e grupal na formação docente e as implicações que dela decorrem. Estabeleceram elos de ligação entre o significado do trabalho em grupo e os requisitos pessoais (desejáveis) para tal. O *saber fazer* (procedimentais): foi solicitado em terem que construir a fotonovela, numa linguagem adequada, compreensível (às vezes em padrão culto, às vezes popular...) evidenciando uma comunicação eficiente e demonstrando a compreensão dos conceitos básicos e os *passos* adequados para a elaboração de um projeto de trabalho, respeitando as exigências básicas para um trabalho em grupo.

O papel docente, neste contexto, consistiu em atuar como um artista cuja arte consiste em ajudar os estudantes a desenvolver-se como pessoas pensantes, críticas, independentes,

criativas e audazes, capazes de buscar significado para suas vidas e não somente contentar-se com o que recebem como conhecimentos de seus pais e professores.

5.2.3 Projeto 3 - O professor legal

Contextualizando o projeto

Num primeiro momento pensou-se em trabalhar com textos que abordassem situações do cotidiano ou eventos sociais, enfim, que fossem do entendimento – ou senão de fácil acesso a todos. No entanto, por mais que ideia possa parecer simples, foi bastante trabalhoso achar um tema ou um texto do qual todos os integrantes do grupo gostassem. Mostrando assim a diversidade de ideias e colocando em uso a nossa própria capacidade em equipe. E isso aconteceu entre quatro pessoas... Imaginem numa sala!

A princípio, haveria a escolha de um texto que possibilitaria a busca de interpretações de forma de imagem de cada integrante do grupo para posteriormente passá-las a toda a sala e possibilitando uma discussão da temática. Tal proposta foi inviabilizada por dois motivos primordiais: a dificuldade do grupo em achar um ponto comum e passá-lo para uma sala de aula como atividade. Isso demandaria um tempo extra-classe que não tínhamos combinado. Assim, nosso segundo foco foi trabalhar a partir de imagens o que cada um teria como visão do mundo sobre algo, alguma coisa ou alguém; mas, de certa forma, fugiríamos do trabalho feito em grupo e cairíamos num trabalho completamente diversificado, em foco comum, onde cada um de nós iria apresentar uma proposta diferente. Dessa forma, foi feita a escolha da figura do professor para que pudéssemos trabalhar, já que como primeira experiência estaria em contato com uma sala de *futuros professores*. Então, partindo da figura da própria professora de didática, resolvemos que tema seria: qual a imagem que temos do professor?

(Excerto do projeto de trabalho dos estudantes: Raquel, Rosilene, Bruno, Tadeu, em 30/06/2004)

Num contraponto ao tema do trabalho mostrado no item anterior, o excerto supracitado mostra como outro grupo de estudantes problematizou e definiu por compor um projeto denominado *professor legal*. Essa ação surgiu da necessidade de trabalhar a capacidade de interpretação de um determinado tema proposto à sala de aula (no caso, uma sala de futuros educadores), tendo em vista a participação em grupos e a utilização de equipamentos de captação de imagem: câmera fotográfica e filmadora. A culminação do projeto foi testada com a turma do curso de didática a seguir detalhado.

O projeto foi apresentado em dois dias. No primeiro dia, trabalhou-se a parte teórica relacionada à fotografia e cinema, assim como o processo de captação das lentes de ambos os

equipamentos (foto e filme). Apresentaram-se os fundamentos epistemológicos da fotografia, seus princípios básicos, a origem das primeiras câmaras fotográficas que iriam possibilitar ao homem registrar tudo o que desejasse a sua volta.

A seguir, a organização em grupos com intuito de estimular a capacidade dos alunos de trabalhar em equipe, compartilhando ideias e moldando para um resultado final satisfatório. Houve o estímulo à interpretação do tema: *como seria o professor legal?* A pergunta foi colocada para que os estudantes pudessem fazer a imagem do professor que considerassem legal. Em seguida, os estudantes foram convidados a depor: *você já teve um professor legal?* Esses momentos foram fotografados e gravados pela filmadora.

No segundo dia, após organização dos depoimentos, fotos e filmagem os estudantes puderam ver a si próprios na televisão, em fotos e retomarem seus depoimentos. Dessa forma, houve a intenção de valorizar o que o aluno fala e também se conhecer um pouco mais de suas experiências.

Assim, juntamente com o grupo coordenador do trabalho e os outros estudantes do curso, ainda reunidos em grupo, tiveram a oportunidade de brincar com as fotos tiradas, eleger a foto que melhor retratava o professor legal, induzindo à discussão do porquê da escolha da foto. Brincando, montaram um mural de fotos, com o objetivo de formar histórias sobre cenas das fotos colhidas. Uma síntese da organização do projeto é mostrado no diagrama a seguir:

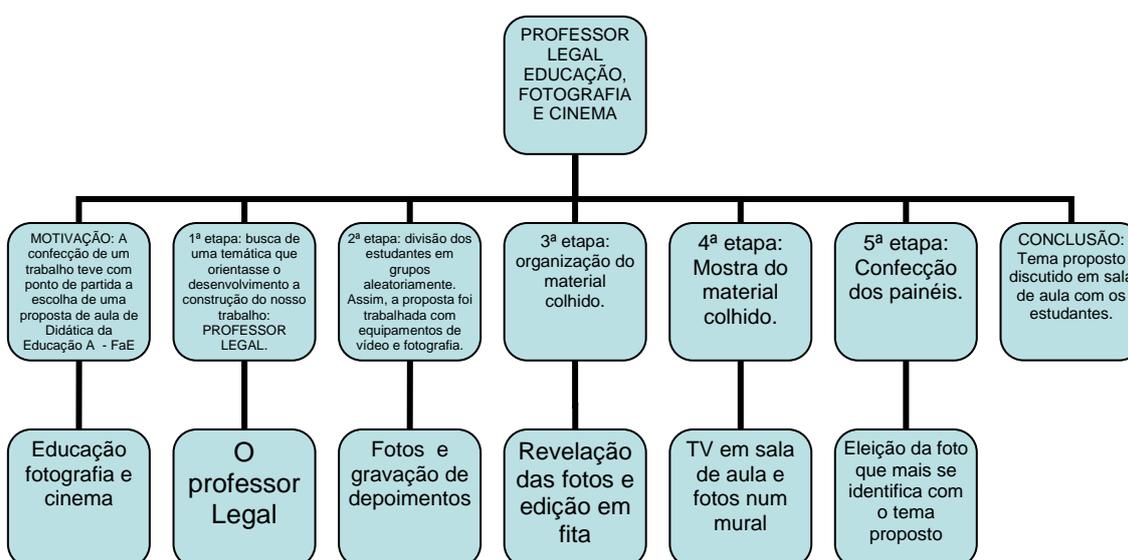


Figura 15 – Diagrama apresentado pelo grupo de trabalho. Síntese de confecção do projeto de trabalho *O professor legal*.

Fonte – Curso de Didática, FaE/UFMG, 2004.

O depoimento descrito no início desta seção de como o grupo foi compondo seu trabalho acaba por sustentar a tese de que, em meio à complexidade presente no estabelecimento das relações em grupo, de encontrar um tema comum a todos, mostra na prática que o processo de conhecimento é ao mesmo tempo perturbador, dinâmico, investigativo e cíclico (SHON, 2000). Ao trabalhar com as fotos para compor o álbum de fotografia *o professor legal*, eles/as trouxeram para o espaço acadêmico um conhecimento negado – o reconhecimento dos sujeitos e suas identidades em diferentes contextos. Veja a composição de algumas fotos produzidas por eles:

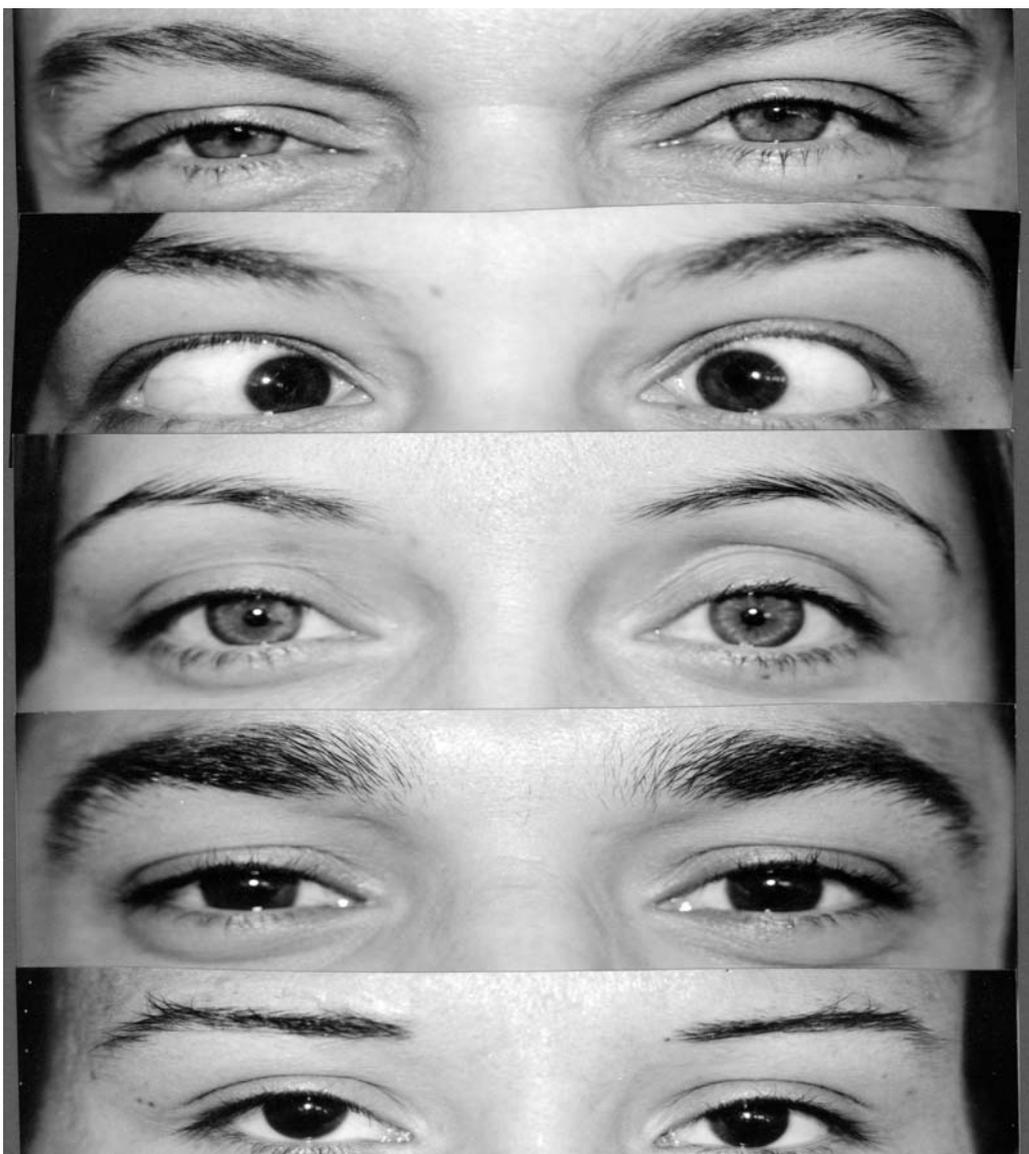


Figura 16 – Foto montada (uma sobre as outras) representando diferentes olhares. O olha do professor? Produção do grupo de trabalho – síntese de confecção do projeto de trabalho *O professor legal*

Fonte – Curso de Didática, FaE/UFMG, 2004.

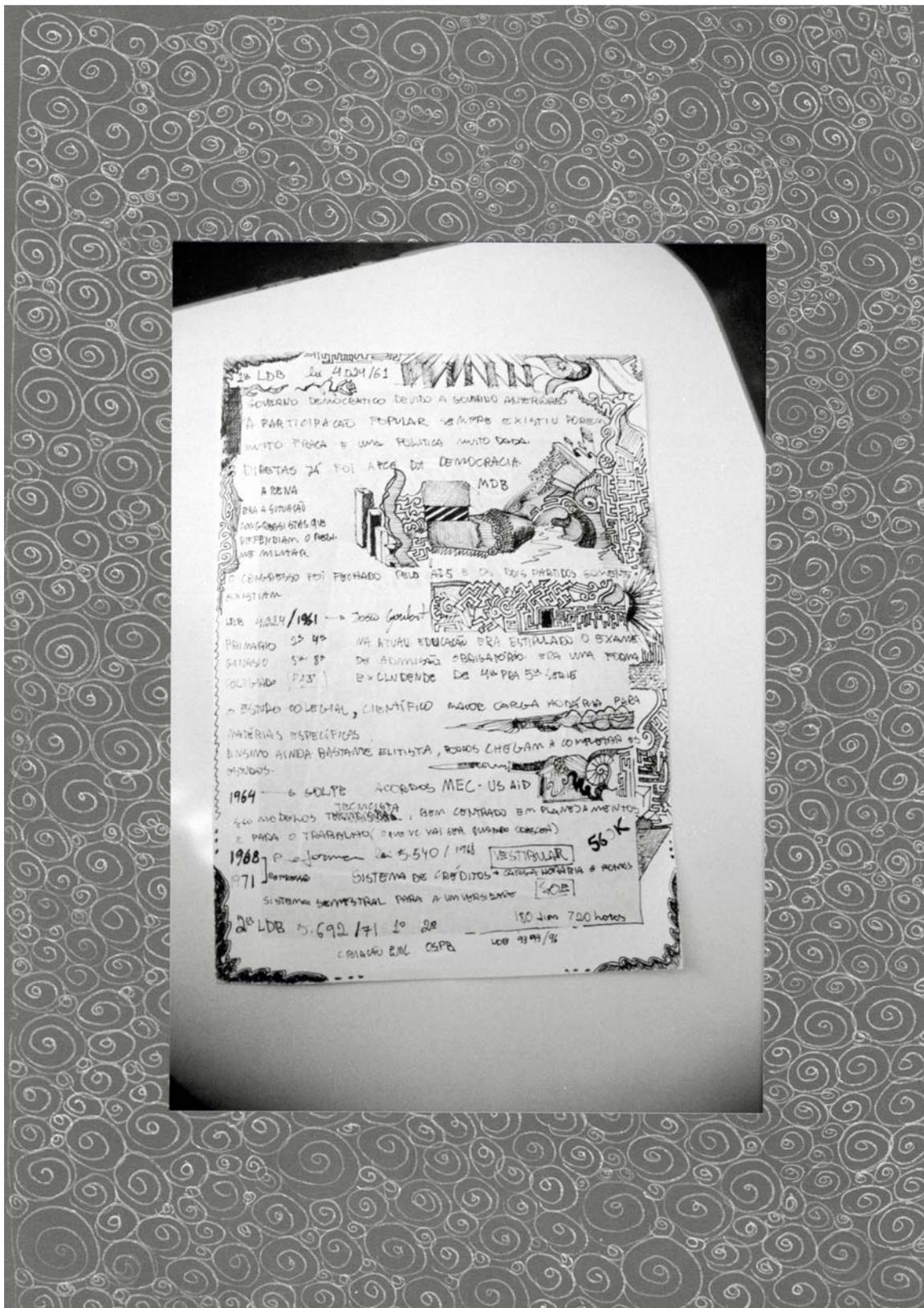


Figura 17 – Foto montada – uma mistura de desenhos escritos, registros de memória das aulas de didática. Produção do grupo de trabalho – síntese de confecção do projeto de trabalho *O professor legal*

Fonte – Curso de Didática, FaE/UFMG, 2004.

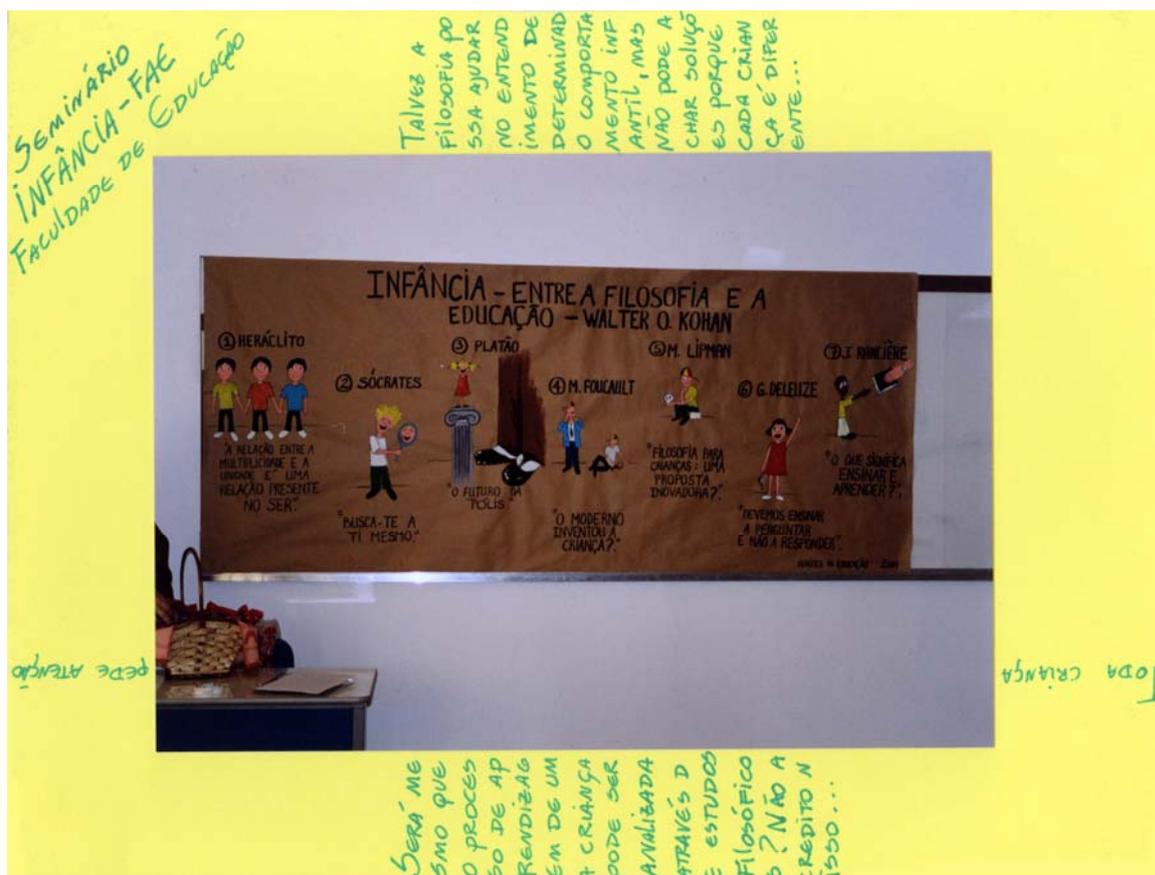


Figura 18 – Foto montada – um painel sobre a infância com comentários cíclicos sobre o tema da aula. Produção do grupo de trabalho – síntese de confecção do projeto de trabalho *O professor legal*

Fonte – Curso de Didática, FaE/UFGM, 2004.

Com as fotos nas mãos, filmadora, depoimentos colhidos, o grupo articulou saberes, muitas vezes, considerados periféricos – a profissão docente... sua vida pessoal, como compõe sua docência, aspectos importantes da relação professor-estudante – *um professor legal*. Nesse sentido, estudantes acabam por mostrar que a fotografia é conhecimento. Segundo Kossy (1989, p. 68),

[...] através da fotografia reconstituímos nossas trajetórias ao longo da vida: o batismo, a primeira-comunhão, os pais e irmão, vizinhos, os amores e os olhares, as reuniões e realizações, as sucessivas paisagens, os filhos, os novos amigos, a cada página novos personagens aparecem, enquanto outros desaparecem das páginas do álbum da vida. Dificilmente nos desligaremos dessas imagem... São esses fragmentos interrompidos da vida, que, por vezes revemos, uma insuperável, por vezes constrangedora fonte de recordação e emoção. São os documentos fotográficos um insubstituível meio de informação.

Com a força representativa do uso da fotografia em seu trabalho na congruência da citação de Kossy (1989), os estudantes brincaram de construir a imagem do *professor legal*. Pode-se destacar nesse trabalho a respeitabilidade dos estudantes entre si, o desejo presente na fala de Raquel: *foi bastante trabalhoso achar um tema ou um texto do qual todos os integrantes do grupo gostassem* e a forma coletiva dos alunos de se organizarem, o que permitiu que o trabalho atingisse um caráter formador: havia prazer na atividade que realizavam, buscavam novas informações, separavam e organizavam os materiais necessários ao projeto, construíram roteiros de trabalho, pesquisaram na internet, enfim, se relacionaram, construíram investigações detalhadas, e o resultado foi um excelente exemplo de como produzir as próprias fotografias e tratá-las como produção de diferentes aprendizagens (BODGAN E BIKLEN, 1994).

Tal ação possibilitou encontros, partilhas e, no final, muita solidariedade. Os alunos com motivação em alta se autoavaliaram: estiveram interessados, correram atrás do material necessário, cooperaram, interagiram, empenharam-se em atribuições diversas. Algumas resistências aconteceram, mas, depois, todos se dedicaram ao projeto com *força total*. A interação produziu o prazer, o reconhecimento dos colegas da sala e sensação de plenitude.

5.2.4 *Portfoto*: uma memória das aulas em fotografias

O estudante Bruno optou por apresentar seu portfólio por meio de uma confecção fotográfica – *portfotos* – explorando imagens de diferentes espaços (internos e externos) à sala de aula, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Com câmera na mão, pôs-se a pesquisar dentro da sala e fora dela. Focava o que achava interessante, buscava espaços não visitados, detalhes da entrada da faculdade, a passagem pelas roletas, o saguão e a exposição dos trabalhos de didática, a entrada no corredor até a sala 1104 (onde aconteciam as aulas), os alunos reunidos em grupo, a professora e suas muitas coisas para mostrar aos estudantes, o cartaz do grupo: *ser criança é...*, o casal de namorados, a dinâmica do bicho, os bichos na lousa, o cartaz: *ser professor é ...*, os cartazes no saguão, fotos e trabalhos de outras escolas, apresentações das produções de outras escolas, corpos em grupo, corpos sentados no chão, criando, usando máscaras, estudantes imitando bichos, alongando-se, se emocionando... reuniões na cantina, de repente a professora no chão imitando uma cobra, os pés descalçados, encontros corporais, o grupo de trabalho ... a

mesmice das aulas em foco, a irreverência das dinâmica... tornando visto o que para muitos ficou despercebido.

Observem o *portfoto* produzido por Bruno.



Toda segunda e quarta, dias das aulas de Didática

Figura 19 – Imagem da entrada da Faculdade de Educação

Fonte – Portfólio produzido por Bruno Aguiar como produção final no curso de Didática de Licenciatura – FaE/UFMG – Ano de 2004.¹³⁰

¹³⁰ Todas as fotos a seguir têm com fonte o portfólio produzido pelo estudante Bruno Aguiar. Curso de Didática de Licenciatura - FaE/UFMG – Ano de 2004



Figura 20 – Eu ia para a FaE



Figura 21 – Passava pelas roletas



Figura 22 – Caminhava pelo saguão principal e, às vezes, via uns trabalhos de didática



Figura 23 – Entrava no corredor até a sala 1.104



Figura 24 – E chegada às aulas de didática



Figura 25 - A professora sempre animada com um monte de coisas para mostrar aos alunos



Figura 26 – Frequentemente havia trabalho em grupo



Figura 27 – Este era meu grupo de discussão.

A professora passou um monte de coisas na lousa para que discutíssemos depois. Neste dia era para fazer uma discussão sobre a infância, a juventude e a adultez, em cartazes: *ser criança é...*; *ser jovem é...*; *ser adulto é...* Cada cartaz tinha o contorno de uma pessoa com várias fotos sobre o tema.



Figura 28 – Esse era o cartaz do meu grupo: *ser criança é...*



Figura 29 – Nesse dia também o casal 20 de biologia leu as suas observações de aula

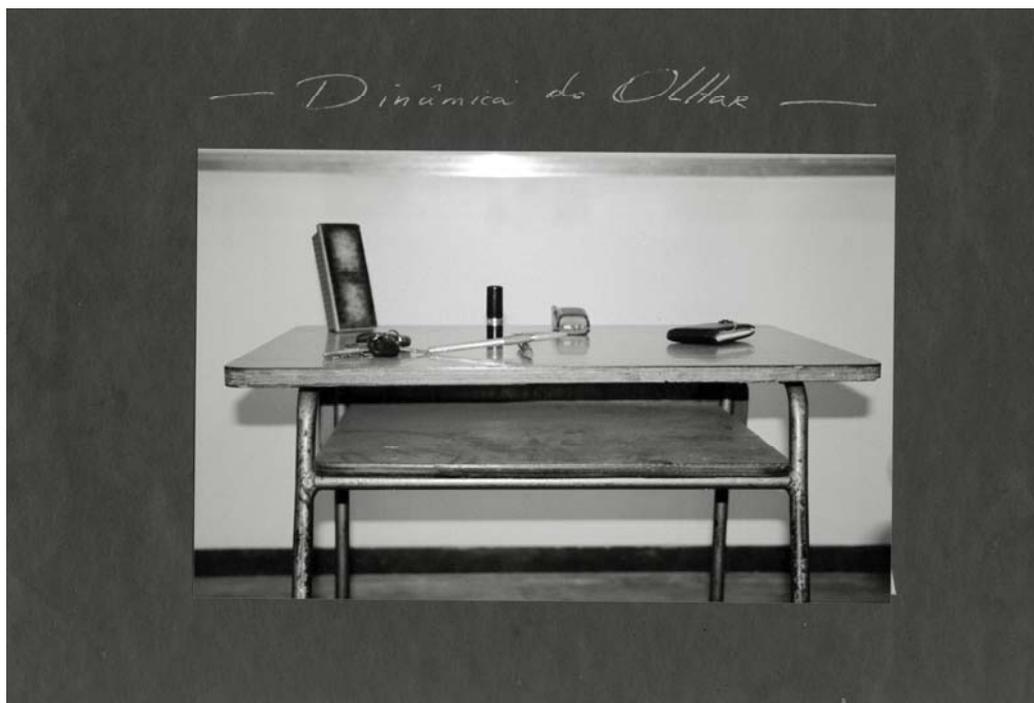


Figura 30 – Esse dia foi legal, a professora fez a dinâmica do olhar e noutro dia a dinâmica do bicho

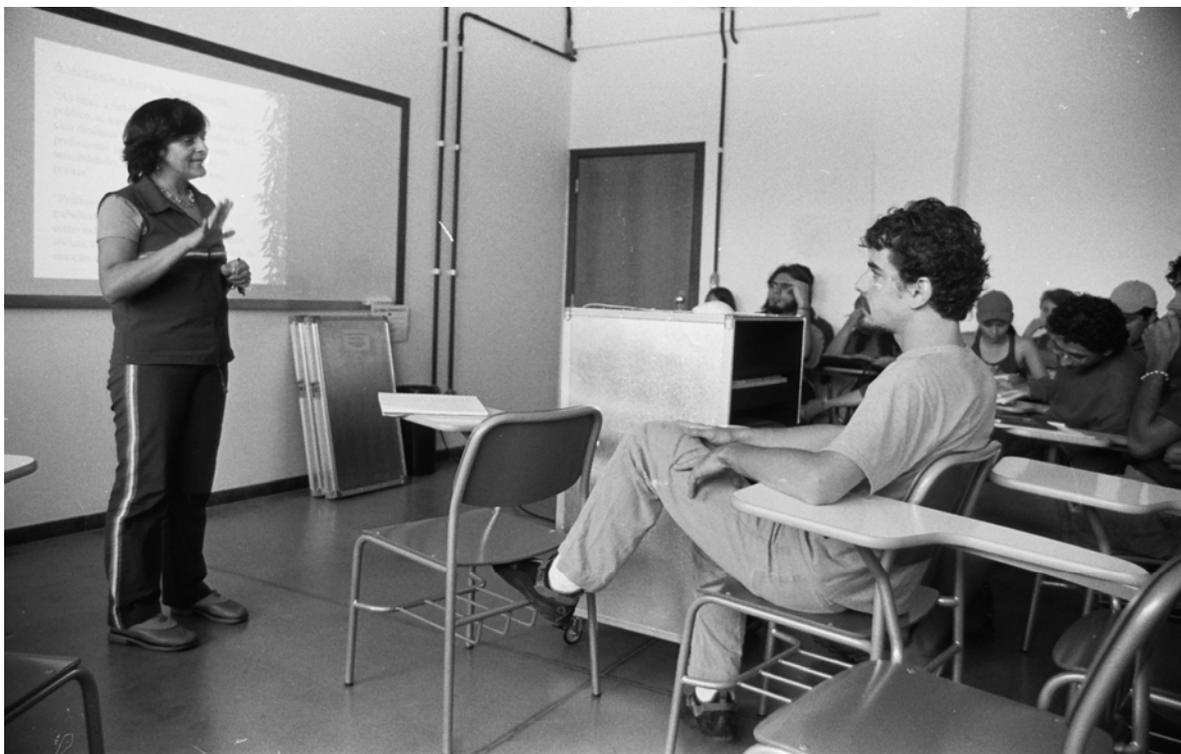


Figura 31 – A professora sempre tinha coisas interessantes para mostrar aos alunos. Neste dia (e em vários outros) ela usou o *Power Point*.



Figura 32 – Às vezes ela aproveitava essas aula para pedir que algum aluno lesse trechos de textos sobre o assunto



Figura 33 – Eu não era o único a ficar tirando fotos durante as aulas. Aliás, essa prática é muito comum para a professora



Figura 34 – Essas aulas sempre geravam boas discussões sobre vários temas pedagógicos



Figura 35 – Houve uma aula bem inusitada. A professora colocou um vídeo e cobriu a tela da tv. Só ouvimos o vídeo, depois a turma foi separada em grupos



Figura 36 – Este era o meu grupo. Tínhamos que fazer um desenho de como imaginávamos o vídeo



Figura 37 – O grupo, o desenho pronto e a professora com sua máquina fotográfica



Figura 38 – Esse era outro grupo da mesma dinâmica. Eles fizeram uma representação teatral que por sinal ficou muito boa



Figura 39 – Esse grupo apresentou um poema sobre o vídeo



Figura 40 – No fim da aula, ela mostrou o vídeo na íntegra. Era uma festa da terceira idade.

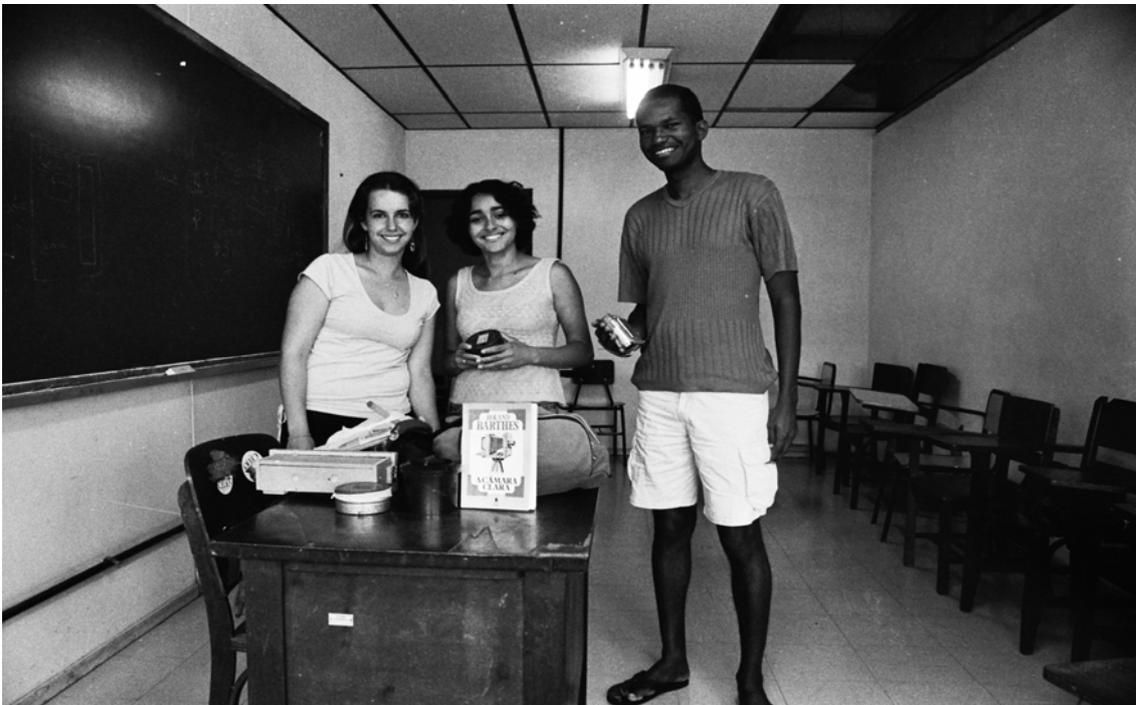


Figura 41 – Nosso grupo fez um projeto de trabalho sobre *educação e cinema*. Encontramos algumas vezes para discutir o tema



Figura 42 – Duas reuniões foram feitas no sábado e essa foi feita na cantina da FALE



Figura 43 – Após a reunião fomos almoçar



Figura 44 – A partir daqui começaram as apresentações dos grupos



Figura 45 – Nesse dia foi bem interessante! Todos tiveram que tirar o sapato



Figura 46 – Formamos uma roda e para dar início às atividades, todos se espreguiçaram

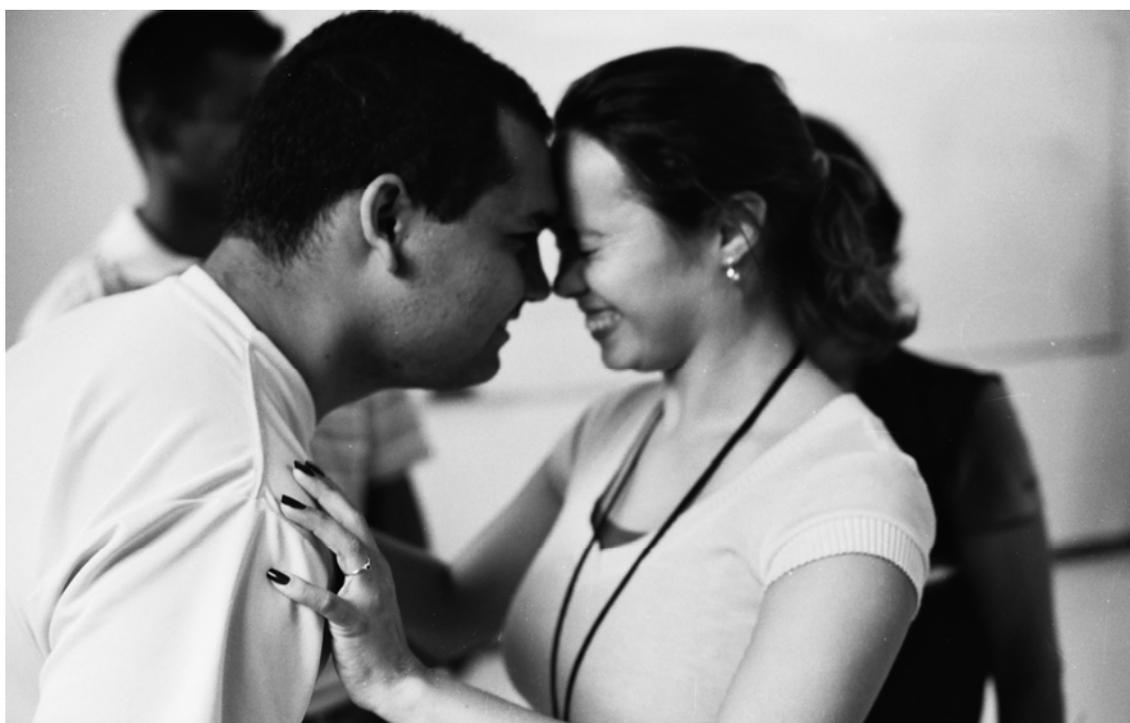


Figura 47 – Após passar a preguiça, todos se cumprimentaram encostando a testa e o nariz, respectivamente, um a um



Figura 48 - Fizemos uma dinâmica teatral jogando um para o outro um cabo de vassoura



Figura 49 – Depois alguns estudantes imitaram bichos



Figura 50 – Até a professora imitou



Figura 51 – E, por fim, a turma foi transformada em um zoológico



Figura 52 – No final, todos gostaram muito da prática



Figura 53 – Essa foi a apresentação de outro grupo *O jornal da Didática*



Figura 54 - Em todas as apresentações, a professora fazia anotações e comentários



Figura 55 - Toda a turma recebeu uma cópia do jornal, todos achamos que ficou muito bom



Figura 56 – Esses estudantes foram os responsáveis pela elaboração do jornal



Figura 57 – Houve aluno que também filmou as aulas



Figura 58 – E a professora sempre tirando fotos da turma



Figura 59 – Esse grupo falou sobre o movimento *hip hop*

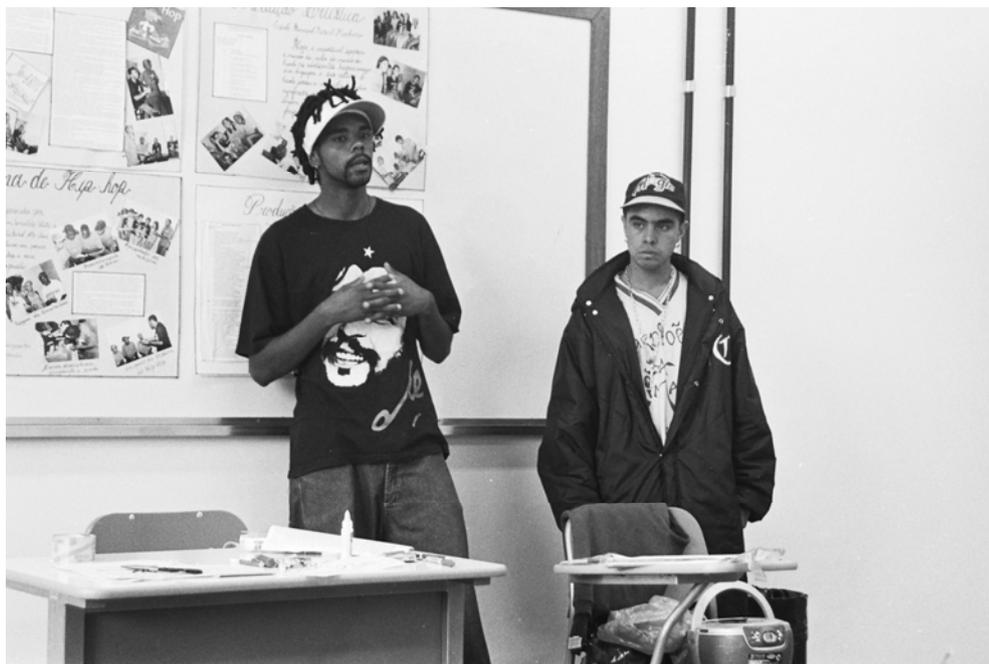


Figura 60 – Esses dois jovens são responsáveis por oficinas de *hip hop* em várias comunidades e escolas



Figura 61 – E nos finais das aulas sempre alguns alunos ficavam discutindo suas vidas



Figura 62 – E muitas vezes essas discussões só terminavam fora da sala

Fonte – Portfólio fotográfico de Bruno Aguiar. Curso de Didática de Licenciatura. Ano: 2004

As fotos produzidas por Bruno Aguiar testemunharam em suas imagens as aulas, desafiando os espectadores a fazerem sua própria leitura.

A fotografia, antes de tudo, é um testemunho. Quando se aponta a câmara para algum objeto ou sujeito, constrói-se um significado, faz-se uma escolha, seleciona-se um tema e conta-se uma história, cabe a nós, espectadores, o imenso desafio de lê-las (LIMA, s.n : s/d)

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.

Sobre o foco – por meio do olhar de Bruno – 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.

E, em tempos pós-modernos, foi acompanhado o desenvolvimento das câmaras digitais e o abuso de seu uso. Entretanto, Bruno escolheu fotografar em uma câmara tradicional em preto e branco, com tom *sépia*.

O trecho abaixo, embora longo, foi selecionado por relevar o modo como Bruno resolveu montar seu portfólio (*portfoto*), mas também por anunciar verdades sobre avaliação acadêmica que, muitas vezes, exclui muitos estudantes da Universidade e, conseqüentemente, de realizarem o sonho de receberem uma qualificação profissional.

[...] Bom... Quando ingressei na universidade no curso de física em 1998, queria me formar em bacharelado e seguir carreira acadêmica. Logo no terceiro semestre minhas notas não estavam boas e tive minha primeira reprovação. Por outro lado, desde o primeiro período consegui uma bolsa de monitoria na matemática. No segundo semestre troquei a bolsa por uma de monitoria no observatório astronômico da serra da piedade. No observatório tive minha primeira experiência com ensino de física.

A partir da primeira reprovação, comecei a ficar para trás da minha turma. Com o tempo, vieram outras reprovações (e o respectivo desânimo com o curso) e os professores não viam com bons olhos quando estavam fazendo as suas respectivas matérias. Um dos professores que me reprovou me disse, ao final do curso, que ficaria chateado se eu fosse aprovado na matéria dele... Outros professores claramente implicavam comigo e também torciam para que eu fosse mal nas matérias. As três provas de 33.3 pontos dificultavam minha vida na física. Após ficar um ano como bolsista do Observatório da Serra da Piedade, consegui uma bolsa de Iniciação Científica na área a astrofísica estelar, ficando como bolsista por cerca de dois anos. Tanto meu trabalho no observatório quando na astrofísica foram bem e meus respectivos orientadores gostavam do meu trabalho e sempre ia bem nas matérias relacionadas.

Após 5,5 anos tentando me formar, sem boas perspectivas e desanimado como o curso, tive uma crise de depressão. Não culpo o curso de física por isso, mas ele tem uma boa parcela nisso[...].

Cheguei a trancar um semestre na física por causa da depressão. Quando fui justificar meu trancamento, o coordenador do curso de física (que me ajudou muito na época), o Prof. Agostinho (às vezes apelidado de Santo Agostinho pela boa vontade em ajudar os alunos) disse que vários alunos da física estavam com depressão. Eu já estava pra ser jubilado da UFMG, estava a um semestre de acabar meu tempo máximo para me formar [...] e o prof. Agostinho me aconselhou a mudar de curso (física bacharelado) para licenciatura. Aceitei a ideia e no semestre seguinte assim o fiz. Foi indo em algumas aulas com Cristina (minha ex-namorada) e tive contato com sua aula pela primeira vez. Até esta época, a ideia que tinha da faculdade de educação é que as aulas eram estranhas e sem propósito e, algumas vezes, alguns alunos do Instituto de Ciências Exatas – ICEX – chamavam a FAE de APAE. Depois de conhecer um pouco melhor a FAE, percebi o óbvio: eles estavam errados.

Nesta época, alguns colegas da física (ex-monitores do observatório) e eu montamos uma empresa de levantamento radiométrico em aparelhos de raio x hospitalares (radioproteção). Felizmente, a empresa deu certo e comecei meu primeiro trabalho de fato fora do meio acadêmico. Até hoje continuo com a empresa, porém trabalhando menos lá devido à falta de tempo.

Durante o período de desânimo total com o curso de física, uma saída que encontrei para tentar ficar um pouco mais agradável minha vida na UFMG foi procurar cursos em outras unidades: Educação Física (xadrez), ICB (anatomia humana), engenharia (aplicação da radiação na medicina), letras (grego clássico, mas não terminei), belas artes (fotografia e laboratório fotográfico). Em todas essas matérias, conseguia tirar boas notas.

As matérias de licenciatura que fiz foram didática, psicologia, sociologia e política, fora as matérias da física (acho que eram mais quatro matérias)[...]. Uma matéria que gostei muito foi a de psicologia. Fiz com a Teca. Identifiquei-me muito com ela. Quando soube que ela era formada em física pela UFMG e em psicologia, resolvi fazer terapia com ela. Como ela já conhecia o ambiente da física e muitos dos professores, ela entendia bem o que se passava no ICEX. As seções de terapia me ajudaram muito na época.

Outra matéria que me ajudou muito foi a didática. A professora chegou em sala com ideias totalmente diferentes do ICEX. Quando ela falou do sistema de avaliação (o portfólio), achei bem interessante a ideia. Como naquele semestre estava fazendo meu primeiro curso de fotografia e sempre estaria com a máquina fotográfica no dia da aula, tive a ideia de fazer um portfólio fotográfico das aulas. Tive essa ideia quando a professora me mostrou umas fotos tiradas por uma aluna no semestre anterior. Eu também já tinha visto os portfólios da turma anterior, pois acompanhei a Cristina na aula de entrega do portfólio dela. Lembro que foi uma aula bem descontraída e muito alegre, com muitos risos (principalmente do portfólio do vaso sanitário que tirou B). Achei muito interessante suas aulas e foi uma surpresa muito boa quando cheguei ao meu primeiro dia de aula e te vi na sala.

Quando pensei em fazer o portfólio, achei que o melhor seria fazer o fotográfico. Nunca fui muito bom em escrever textos (e também não gosto muito de escrever). Minha criatividade para trabalhos na área de humanas nunca foi bom, principalmente envolvendo algum tipo de trabalho artístico. Naquela época, também estava muito empolgado com a fotografia, outro motivo pela minha escolha.

A minha intenção inicial era revelar e ampliar as fotos lá nos laboratórios fotográficos da escola de belas artes. Infelizmente, pela falta de tempo (nessa época já trabalhava), só consegui revelar os negativos, fazendo as ampliações em uma loja convencional. Achei melhor pedir um tom meio sépia nas fotos por achar o efeito mais bonito e interessante que o preto e branco puro. A ideia do álbum foi de fazer um diário das aulas, tentar passar um pouco do cotidiano didático e das coisas diferentes e interessantes que via na sua matéria. Penso que, com as fotos, seria minha melhor descrição do que vivenciei e aprendi durante o curso de didática.

Achei muito bom da maneira de que o curso foi dado. Sem dúvida, foi muito mais proveitoso dessa maneira do que se tivéssemos tido aulas convencionais (seguido um livro/apostila, seguido de trabalhos e provas formais). Dessa maneira, pudemos vivenciar um pouco mais sobre o assunto e não somente teorizar.

Ao final do curso, selecionei os melhores negativos e os levei numa loja para os ampliar. Depois bolei a montagem do álbum e a sequência das fotos (incluindo as fotos da entrada da FAE) com suas respectivas legendas. Como minha letra sempre foi feia, pedi a uma colega que escrevesse no álbum. Acho que a sua matéria teve um saldo positivo bem grande. Realmente gostei muito de ter feito seu curso.

Um semestre após ter feito seu curso, me formei em física (licenciatura). Vi-me aliviado com a formatura. Finalmente consegui sair da universidade.

Como estava a trabalhar, não pensei muito em fazer mestrado. Fiquei sabendo que estavam abertas as provas de mestrado para o CDTN/CNEN (Centro de Desenvolvimento da Tecnologia Nuclear/Comissão Nacional de Energia Nuclear) e, como estava trabalhando na área, resolvi tentar. Após estudar um pouco, consegui entrar lá, porém, o professor que tinha em mente para ser meu orientador não iria orientar nenhum aluno naquele ano, pois ele estava fazendo seu *pos-doc*. Procurei outro orientador e acabei indo para a área de combustíveis nucleares. Na minha dissertação de mestrado, estudei uma liga à base de urânio (urânio metálico) para ser usada como combustível nuclear. Gostei muito de trabalhar nesta área. Sai-me muito bem no mestrado (diferentemente da graduação em física) e fui o primeiro da minha turma a concluí-lo. Uma semana depois da defesa, iniciei meu doutorado no IPEN /CNEN /USP (Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares), em São Paulo. Continuo trabalhando na mesma linha de pesquisa do mestrado.

Bom, basicamente, minha história acadêmica resumida é essa. Espero não ter sido muito chato e pedante.

(Excerto do depoimento de Bruno Aguiar no GF em 02/12/2008)

As fotos, dispostas no álbum, evidenciam que o que foi fotografado, como foi fotografado e revela um pouco do fotógrafo observador – no caso o olhar de Bruno, mas não é capaz de contar a sua história, seu processo universitário sofrido, cheio de angústias e de novas tentativas de ser ver incluído no ambiente acadêmico. Comenta ele que, durante o

período de desânimo total com o curso de física, a saída encontrada para tentar ficar um pouco mais agradável sua vida na UFMG foi procurar cursos em outras unidades: educação física (xadrez), ICB (anatomia humana), engenharia (aplicação da radiação na medicina), letras (grego clássico, não terminado), belas artes (fotografia e laboratório fotográfico). Em todas essas matérias, ele conseguia tirar boas notas. Sendo assim, o Curso de Didática acabou por possibilitar que Bruno revelar seu talento fotográfico, mostrando não só a imagem dos sujeitos fotografados, mas destacar um pouco do que o fotógrafo Bruno era (ou queria perenizar, dar relevância), e aquilo que sujeito fotografado não era mais. Barthes (1984, p. 142) diz que “[...] a fotografia é esmagamento do tempo: isto está morto e vai morrer”. Ao folhear o álbum, pode-se perguntar: poderia a fotografia ampliar nossa capacidade judiciosa? Segundo Rousseau (1999), o ser humano adquirirá a capacidade de bem julgar e tornar-se judicioso se desenvolver ao máximo o conjunto de todos os sentidos. Assim, a exemplo do que faz o fotógrafo Muniz (2007), é possível considerar múltiplas possibilidades que a fotografia pode oferecer, afluindo sentimentos, memórias e sensações. Destarte, pode-se dizer que sozinha será um registro de caráter restrito, mas, em conjunto com outros instrumentos de coleta de dados, é capaz de potencializar a capacidade de observação e emissão de valores pedagógicos conquistados pelos estudantes, que retroalimentam o trabalho do professor e as reflexões que dele emanam.

Nesse sentido, o *portfoto* de Bruno, aglutinado à entrevista acima transcrita, apresentou a máquina fotográfica como mais uma possibilidade de registro da prática pedagógica e se aproximou de uma revelação que poderia ter ficado oculta, caso não se tivesse estudado as motivações dele para sua composição iconográfica. As suas fotos mostram claramente o que ele queria transmitir: olha, professores do ICEX, é possível avaliar diferentemente, é possível aprender brincando, sorrindo, em grupo, na sala, fora da sala, cantando e teatralizando, poetizando, fotografando...

Assim, Bruno, utilizando os benefícios dos avanços que a tecnologia pôde trazer para as aulas de didática, mais que uma revelação de imagens, mas sua relação sofrida para sobreviver à universidade (no curso de graduação), se vendo aliviado na formatura: *Vi-me aliviado com a formatura. Finalmente consegui sair da universidade.*

Numa interligação dinâmica dos saberes técnicos, científicos, tácitos, produziram-se condições de dar visibilidade à experiência em foco tornando possível, após a vivência do seu distanciamento, retomá-la por meio das memórias da docente e dos discentes.

5.3 A fotografia como registro reflexivo da prática pedagógica

Ao entrar em contato com essas produções – *a fotonovela, o projeto professor legal e o álbum de fotografia (seu portfólio)* –, tem-se o sentimento de satisfação ao ver estudantes saírem da sala de aula e invadirem corredores de diferentes unidades acadêmicas e fotografarem espaços, observarem as relações constituídas entre docentes, discentes e funcionários, entrevistarem – alunos, professores e funcionários; usarem a própria sala aula com contexto de observação, experimentação e composição de resultados. O exercício da docência foi o eixo motivador dos três projetos. Em cada projeto, um percurso diferente e resultados ricos. Cada um com uma linguagem particular e diversificada. Todos usando a fotografia como fonte principal de informação.

Os projetos acima descritos e analisados mostram a importância dos registros escritos e das imagens para marcarem épocas: são recursos de memória sobre fatos históricos, emoções, conquistas... permitindo (re-)ver como a vida se constrói, se reconstrói, se retroalimenta.

Os alunos mostraram que, uma vez permitidos os espaços para criação, tempo para pesquisa, investigação e coleta de dados, é possível fazer um território de aprendizagem, em que o aluno aprende a pensar por meio de suas próprias questões e sendo ele aprendiz e criador. 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.

Os três projetos supracitados fazem reportar ao trabalho de Freinet,¹³¹ *apud* Elias (1998), que buscava na experiência coletiva os elementos necessários para uma aprendizagem crítica e dialética, por intermédio de uma pedagogia popular e democrática. Sua proposta pedagógica tinha dois conceitos básicos: *trabalho e livre expressão*. Desse modo, não se preocupava com a quantidade de conteúdos aprendidos, mas com um processo educativo que de fato produzisse aprendizagens. Essa deveria ocorrer seguindo três estágios que deviam se interpenetrar: *a experimentação, a criação e a documentação*.

¹³¹ FREINET, È. *O itinerário de Célestin Freinet*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

Enquanto a experimentação e a criação são atividades mais comuns, a documentação só é obtida por meio de registros como o livro da vida, a ficha, o jornal, a correspondência, os intercâmbios interescolares, as fotografias e outros meios e materiais. A documentação representa a tomada de consciência de alguma experiência realizada, ajuda o conhecimento a avançar até lugares distantes com audácia e segurança. No entanto, quase não é praticada no ambiente escolar. (FREINET, *apud* Elias, 1998, p.116)

Pode-se dizer que, com esse trabalho, tal como proposto e experimentado por Freinet, citado por de Elias (1998), os alunos foram desafiados a usar o recurso metodológico para investigar um problema e passam a aplicar (tendo consciência desse fato) os pressupostos da avaliação formativa na prática pedagógica. Paulatinamente, observam-se os registros desse processo sendo produzido coletivamente. As fotos feitas desse momento conseguem representar o que foi para os alunos vivenciar na prática a tessitura dos projetos de trabalhos: o dinamismo, a alegria, a irreverência, a ousadia, a competência, o espírito de coletividade, o interesse pela aula, a disposição para o conhecimento e exploração das habilidades presentes nos diferentes ciclos da vida humana.

5.4 Projetos em fotografias: uma experiência plural

A realização dos projetos analisados produziu uma prática pedagógica coletiva em que a experiência vivida e a produção cultural se entrelaçaram dando significado às aprendizagens (ZABALA, 1998/2002; HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998). As principais características que se viu acontecer nessa proposta pedagógica e que fazem dela uma experiência singular e plural foram: 1. o projeto começa com muitos problemas e, ao se desenvolver, os estudantes vão aprendendo com esse processo de construção; 2. o tratamento dado aos temas os torna uma questão do grupo como um todo e não apenas, de alguns e do professor; 3. a utilização de novos tempos/espacos; 4. o estado de co-participação dos atores nos momentos finais do projeto; 5. a diversidade e a qualidade dos registros elaborados; 6. a concretização de um produto significativo: uma fotonovela, o projeto professor legal e álbuns fotográficos. 7. a elaboração final do portfólio. Destacam-se alguns elementos que configuram a abordagem por projetos: 1. entendimento do processo de formação como um processo global e plural; 2. enfoque globalizador do conhecimento; 3. a visão dos alunos como sujeitos socioculturais; 4.

a busca de uma interação entre os conteúdos das disciplinas e a realidade social; 5. o processo de trabalho coletivo se dá na ação e na reflexão dessa ação; 6. intervenção do professor como coordenador e mediador do processo.

Na pesquisa, viu-se quão confuso, sofrido e pedagogicamente desordenado foi o processo inicial de cada projeto. Juntos, professores e alunos mobilizaram conhecimentos e, depois de muitas discussões, conseguem escolher o tema.

Começa assim uma etapa na qual são obrigados a quebrar a cabeça em busca de questões relacionadas com esse mundo. Uma forma de conseguir temas de pesquisa para chegar a ter uma ideia mais completa dessa realidade, que é objeto central da unidade didática, é através de um turbilhão de ideias (SANTOMÉ, 1998, p. 233).

Escolhidos os temas, pensaram a metodologia de trabalho, as formas de análises e como expressar os conhecimentos gestados nos agrupamentos de trabalho. Por meio dessa atividade, fizeram uma intervenção na realidade, usando possibilidades previstas nos métodos globalizadores: os centros de interesse¹³² – uma possibilidade de conectar conhecimento à realidade. Segundo Zabala (1998, p.157), essa proposta consiste

[...] na busca da informação para conseguir a melhora no conhecimento de um tema que é de interesse para o aluno. Portanto, os conteúdos de aprendizagem são basicamente conceituais. Mas podemos nos dar conta de que a forma de adquirir estes conceitos tem um interesse crucial, daí que os conteúdos procedimentais relativos à investigação autônoma e à observação direta são essenciais. Ao mesmo tempo, os conteúdos atitudinais vinculados à socialização, à cooperação e à inserção no meio são os estruturadores da maioria das atividades que configuram os métodos.

Quando estudantes aprenderam a alterar sua forma de se relacionar com o conhecimento, também modificaram os métodos. Estavam os alunos sob uma potencial possibilidade de aprender conceitos, procedimentos, atitudes como destacado por Zabala (1998). Nesse sentido, os conceitos deixam de ser decorados para uma possível prova, mas relacionados à vida dos alunos. A par disso, vêem-se novas atitudes serem vivenciadas (de cooperação, união entre os alunos, discussão em grupo, respeito aos colegas, e a alegria tomando o lugar da sisudez). Aprenderam também que um agrupamento temático requer a reorganização de tempos e espaços – quanto tempo se usará para desenvolver o trabalho? Só o tempo da aula será suficiente? O que pesquisar? Onde colher os dados? Como colher? Com

¹³²Esse método foi elaborado e desenvolvido pelo Belga Ovide Decroly (1871-1932).

essa forma de organização, rompe-se temporariamente com as atividades de *grande grupo*: exposições, assembleias, debates etc – atividades organizadas em *equipes fixa* – para atividades em *equipes móveis* de dois ou mais alunos incentivando as investigações, diálogos, trabalhos experimentais, observações, elaboração de dossiês, entrevistas, composições conceituais e procedimentais diversificadas que, por sua vez, demandaram novas atitudes dos estudantes diante do objeto de conhecimento (ZABALA, 1998; 2002).

Nesse sentido, a nova organização temporal e espacial como já situado acima se concretiza como uma oportunidade de o professor desenvolver as situações pedagógicas dando relevância à aplicação das aprendizagens dos conteúdos de caráter conceitual (aprender a saber) procedimental (aprender fazer) e atitudinais (aprender ser).

Assim, Hernández e Ventura (1998, p. 58) discorrem argumentando que, nessa abordagem, as aprendizagens devem

[...] facilitar aos estudantes, de uma maneira compreensiva, procedimentos de diferentes tipos que lhes permitam ir aprendendo a organizar seu próprio conhecimento, a descobrir e estabelecer novas interconexões nos problemas que acompanham a informação que manipulam, adaptando-os a outros contextos, temas ou problemas.

Para concretizar essa proposta, reorganizou-se a distribuição do horário e a utilização dos espaços (os estudantes definiram onde iriam se encontrar) durante a realização dos mesmos (REZENDE, 2004).

Foram reservados de três a quatro dias para execução do projeto, sendo que muitos grupos se encontraram em outras unidades acadêmicas e/ou outros locais que julgaram necessário para pesquisar sobre o tema escolhido por eles. Desenvolver um tema a partir do trabalho com projeto significa, na visão dos estudantes, ter controle dos conhecimentos adquiridos, capacidade de criar, romper a timidez e criar *asas*...

Ao final do curso, tinha o controle dos conhecimentos adquiridos. Criar era uma questão de tempo. Nesse momento, os temas eram pensados de uma forma não mais rígida. Finalmente consegui participar de um projeto de trabalho, especialmente o da *Criança*. Particpei das brincadeiras me divertindo. O que antes era coisa impensável, tanto pelos conceitos formais de aula quanto pela minha timidez. Ganhei asas e voei rumo ao horizonte sem me preocupar com nenhuma barreira. (Excerto do estudante Sidney Robson Santana, no GF, em 02/12/2008)

Na congruência dessa definição conceitual feita pelos atores, de forma prospectiva, pode-se dizer que as intenções se aproximaram da real situação vivenciada na prática: trabalhou-se a complexidade do pensamento por meio de observações, associações, induções e diferentes expressões; deu-se oportunidade aos estudantes de diversificar sua metodologia de trabalho e experimentar dinâmicas diferenciadas que possibilitassem a discussão nos grupos, mobilizando diferentes dimensões da formação humana.

5.5 Portfólios: uma *produção* permitindo a diversidade de registros com uma multiplicidade de formas



Figura 63 – 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. Por fim, não posso me furtar a dizer que não aprendi tudo o que havia para ser aprendido, no entanto, hoje, chego 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!

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

O excerto acima é parte da autoavaliação de Vilmar, que foi manuscrita em papel *kraft*, em papel tamanho 60cm x 20 cm, enrolada e colocada na carroceria do trem, conforme figura 2. 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!*

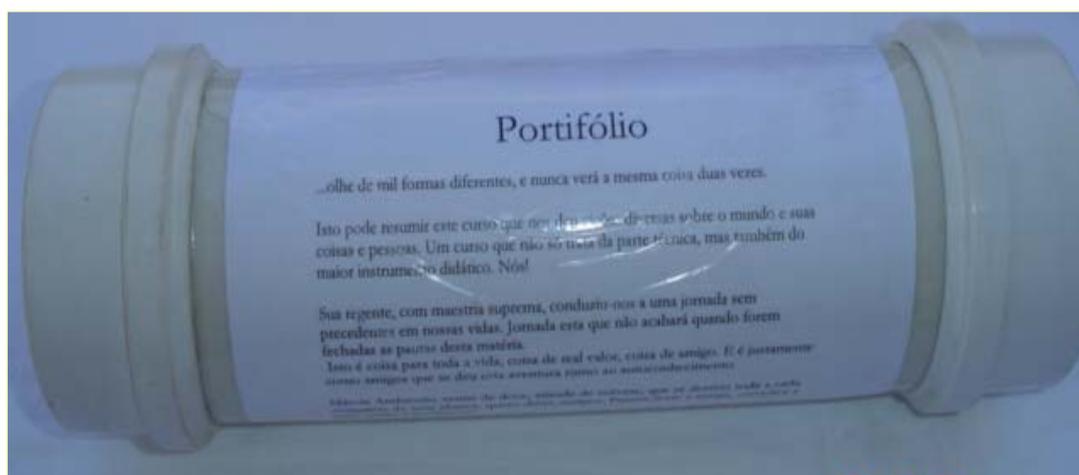


Figura 64 – É um caleidoscópio – *caleidoscopiofólio* construído pelo estudante Alexandro Jesus Ferreira de Oliveira, como avaliação final do curso de didática

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



Figura 65



Figura 66

Figura 65 e 66 – *Leiteirafólio* (produzido pelo estudante Ricardo – ano 2004) e *malafólio* (produzido pelo estudante Ricardo Kind Lopes – ano 2004)

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

Os portfólios, na pesquisa em questão, se apresentaram em forma de registros escritos, desenhados, fotografados, cartografados, poetizados, cantados. Em diferentes formas – *caleidoscopiofólio*, *leiteirafólio*, *em malafólio* e *no trem da didática* (figuras 64, 65 e 66) – 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 autoconhecimento. Márcia Ambrósio, nome de doce, atitude de sorvete, que derrete toda a cada conquista de seus alunos, quero dizer, amigos. Pessoa forte e meiga, cúmplice e guia amiga e professora. Ela nos joga no furacão e nos ensina a voar. Diz-nos: vá em frente e nos faz criar o caminhão (Excerto do portfólio do estudante Alexandro Jesus Ferreira de Oliveira, 30/11/2004).

Com a ajuda do excerto do portfólio de Alexandre, resume-se a viagem pelo *trem da didática*, conforme ilustrou Vilmar: pôde-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 fragmentos 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 a 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.

As metodologias propostas, no que tange a diversificação, adequação e recursos utilizados, foram excelentes por propiciar interesses diversos e que as pessoas se envolvessem de acordo com sua bagagem, suas vontades, seus desafios. Cabe ainda salientar a bibliografia e o material que ficava disponível no xérox. A sua capacidade de organização e acima de tudo, atualização merece grandes elogios (Excerto do portfólio da estudante Cíntia, em 30/11/2004).

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 pedagógicas¹³³. Como Hernández e Ventura (1998, p.91), acreditava-se que “[...] uma concepção sobre a relação de ensino-aprendizagem como a que sustenta o trabalho por Projetos, as fases da prática docente – planejamento, ação, avaliação – não podem entender-se senão como um sistema de inter-relações e complementariedades.”

Esses autores vêm colaborando com a discussão no sentido de reafirmar que, quando se concretiza uma ação docente com opções por trabalhar como projetos dessa natureza, se precisa organizar o trio didático, formando uma rede em que os fios se interconectam, se interdependem para que produza bons resultados pedagógicos. Nas ações desenvolvidas – processo e produto –, o fio avaliativo permeou todos os trabalhos, desenvolvendo uma

¹³³ Para dar visibilidade a todos os portfólios, burlou-se a escassez do tempo docente para atividades extraclasse. Mas esse não foi motivo para justificar uma possível ineficácia na distribuição/utilização na organização dos tempos e espaços.

reflexão adequada e sistemática advindas das produções realizadas ao longo do Curso de Didática.

Desse modo, o processo vivido nas aulas revela-se como muito rico, conseguindo concretizar-se numa etapa final que é a de dar respostas às conexões entre o sentido da aprendizagem dos estudantes que se tornaram visíveis por meio dos portfólios produzidos e destacados por nós nesta tese e as intenções e propostas de ensino que inicialmente foi planejado.

O que achei do curso? Como já disse várias vezes, no início, fiquei muito desconfiada. O fato de uma professora tratar os alunos como seus iguais e propor um curso dinâmico, cheio de brincadeiras e ,ainda por cima, sem a tradicional prova me deixou muito assustada. Como seria possível? Esse preconceito foi aos poucos se quebrando e hoje posso dizer que essa é a melhor forma de ensinar, ou melhor, de educar: deixar os alunos livres para produzirem seu próprio conhecimento. Agradeço por ter tido a oportunidade de aprender com você, Márcia, e guardarei essa lição para sempre! Espero ser tão humana, tão sensível, tão professora quanto você é. Você cumpriu sua tarefa: não deixar que se perpetue a ideia de que o professor deve exigir, cobrar, *massacrar* o aluno. Obrigada por me fazer diferente!!!

(Excerto do portfólio da estudante Raquel, curso de letras, em 30/06/2004)

Com o exemplo destacado no excerto da estudante Raquel, percebe-se que um dos grandes méritos do portfólio é sua tendência a centrar a reflexão na prática pedagógica por meio da autoavaliação 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 autoavaliação permitiu, tanto a Raquel, quanto 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).

5.6 Memórias docente e discente em portfólio: por uma pedagogia do encantamento¹³⁴

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 de 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 a professora mostrava seu encantamento, também o produzia nos estudantes, que paulatinamente foram se envolvendo com as estratégias do trabalho, conforme a carta avaliativa e autoavaliativa do estudante Igor. Ficou o aprendizado: 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*. Sá-Chaves (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

¹³⁴ 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 da 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)

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.

Sá-Chaves (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 pedagógicas 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*¹³⁵ (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 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 pelas questões sociais, outros por se espelharem

¹³⁵ Freire(1999) 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 uma espécie de ditadura racionalista.

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. Desse 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 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.

CAPÍTULO VI



CONCLUSÕES

Segue aqui o trecho de uma reflexão poética produzida por mim num momento em que queria dizer algo que ainda não estava certo do quê. Deixei então as ideias fluírem e saiu o que se segue. Creio ter muito a ver com o assunto do curso e, com essa reflexão, venho enriquecer meu portfólio e também posicionar-me quanto a algumas concepções sobre conhecimento, aprendizado e crescimento humano...

O curso da vida

“n’outro dia flui vivendo em direção à minha própria pergunta e acabei terminando sem saber o que seria... Responder? Perguntar? Ou só ir? Fluir...

Já reparou que, no fundo, a gente sabe muito pouco ou quase nada!

: o jardim, o pré, o fundamental, o médio, o 2º grau, o superior... isso tudo não é bem uma subida pra’lgum lugar melhor. É?

Não creio,

Eu crio uma impressão poética onde o **jardim** é o melhor...

O primeiro degrau depois do parto *pra vida* é a melhor fase,

a cabeça ainda tá bem aberta no alto, contato direto com o sagrado: dormir, acordar, chorar, deitar, mamar, deleitar... ser...

Sem perguntas...

...SER...

...criança, criação, cria-em-ação.

Memória de vida'abundância registrada n'algum como fomos felizes... e sem saber! Será?

... mas voltando ao jardim,

Esse nome não foi acaso...

Não à toa o Homem e a Mulher foram expulsos de Lá.

O Éden era um jardimzão lindão

Onde Deus nos pôs nus e puros, aí:

Cobra, tentação, árvore, fruto, *conhe-ci-mento* e ...

FÓRA!

Ó nós aqui...

... achando que essa escala que criamos é de fato *escola*. Balela!

Superior só o curso da vida: lindas tortas e certas: dor, alegria, guerra, paz, sombra, luz e ondas e ondas e ondas... oscilações de sempre.

Eis nossa dádiva, nosso Presente: ações-que-oscilam conforme a música que toca em nós:

Silêncio. Batida. Pausa. Tum... Tum... Tum-tum, Tum-tum, Tum-tum... ritmo, pulso

Comando, Bússula:

Navegar é preciso, viver...?

Eu nec'excito!

E você?"

(Excerto do portfólio de Nuno Arcanjo, em 13/10/2003)

6 Memórias do Curso de Didática: desafios e possibilidades

Esta investigação é composta em sua essência pela memória docente e discente reflexiva e ainda pela análise dos portfólios desenvolvidos dentro de um contexto onde o conhecimento apresentou nuances globalizadas, desafiando o/s estudante/s a ampliarem sua capacidade de autoavaliação. Entre um arremate e outro, fazendo e refazendo, foi-se dando corpo, vista, aparência, sensações... ao produto qualificado das memórias e que continham os dados.

O trabalho foi detalhista, manualmente registrado, fotografado, filmado... e arduamente perseguido na tentativa de colaborar com a abordagem em questão. Pode-se dizer que foi sofrido e gratificante. Sofrido porque, às vezes, perdia-se diante dos dados (cerca de 450 portfólios), por ter que selecionar quais incluir na análise e ainda porque as cenas das aulas retornavam à mente da autora deste trabalho fazendo-a sentir as emoções vividas na experiência, mesmo nos momento de relaxamento. Gratificante, por ver o fruto do trabalho tomando cor, vida, organicidade. Pode-se resumir esse processo de pesquisa assim: ordem, desordem, caos, ação...organização, parafraseando Morin (2001), quando se refere ao ato de conhecer.

Os resultados apresentados na tese 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 estar na vanguarda das transformações das relações pedagógicas escolares e suavizar as marcas deixadas por uma avaliação ansiogênica 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.

6.1 A implementação dos portfólios nas aulas de didática: da resistência à flexibilidade

As memórias trazidas nesta tese mostraram 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 da relação pedagógica e do formato avaliativo acadêmico pelo complexo processo didático presente na 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, se mostravam resistentes, apresentando dificuldades que, algumas vezes, chegaram a impedir a boa condução do trabalho. Entendeu-se que isso ocorreu porque 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. Os estudantes revelaram sua ambiguidade entre o continuísmo e a flexibilidade, ainda em sua formação inicial. Tal relação é comentada por Nóvoa (1992, p.17) que diz que, em relação aos professores em serviço, “[...] [eles] 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 como conduz a 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 tempo¹³⁶. Para tanto, é preciso (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 constrói naturalizando a docência profissional do professor (DIAMOND¹³⁷ *apud*, NÓVOA, 1992).

Na apresentação desta memória, as atitudes dos estudantes, ao se formarem para a profissão docente, revelaram que eles se mostravam confusos, dispersos em alguns casos, desmotivados, ansiosos, alguns (poucos) descrentes do seu futuro no trabalho, mas também contou-se que eles estavam querendo encontrar, conquistar, produzir alternativas que os fizessem acreditar em uma educação diferente, algo que os satisfizesse pessoalmente e que co-produzisse perspectivas para sua profissão. Percebeu-se que, ao formatar essa experiência,

¹³⁶Muitos 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).

¹³⁷ DIAMOND, Patrick C.T. *Teacher education as transformation*. Milton Keynes: Open University Press, 1991.

lançou-se uma semente no *solo pedagógico fértil*. Agora, resta dar tempo ao tempo e colher os frutos dessa *plantação*.

6.2 A relação pedagógica no espelho do portfólio: revelando oportunidades formativas

Embora a Universidade seja o lugar do ensino, da pesquisa e da extensão, também revela-se como um espaço que ainda apresenta vestígios significativos da reprodução social, da violência simbólica e individual (BOURDIEU, 2007), da (re-)copiação didática. Entretanto, este trabalho veio acentuar, no contraponto, o avesso dessa situação revelando oportunidades formativas que podem ser focadas com vistas a uma (re-)significação de práticas pedagógicas acadêmicas, onde se enfatiza como achados da 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. Práticas essas que provocaram a curiosidade, a investigação, a sistematização dos conhecimentos produzidos por uma ação participativa dos sujeitos aprendentes, como destacado pelas memórias dos atores desta pesquisa.

Com as memórias docente e discentes (capítulos III, IV e V), a professora e os estudantes foram vistos debatendo a forma da organização da aula, como experimentá-la, e as formas de registrar esses conhecimentos. Nos excertos extraídos dos portfólios, nos depoimentos revelados no grupo focal pelos estudantes, mostrou-se as ações implementadas, que estavam *recheadas* de construções e certezas, mas também incertezas, angústias e conflitos da docente e dos discentes.

Ao produzirem possibilidades diversificadas de registrar, de documentar o conhecimento, potencializam-se aprendizagens de caráter atitudinal, procedimental, conceitual, na medida em que os alunos foram convidados a se tornarem produtores e atores na/da cena pedagógica.

Os autores da pesquisa construíram registros que podem ser intitulados democráticos e, nesse sentido, emancipadores (REZENDE, 2004). Eles representavam seus protestos, sua escuta, sua participação. O poder simbólico presente na relação professor-aluno estava, desta forma, diluído, minimizado, compartilhado.

A imersão analítica da autora da tese na construção dos portfólios permitiu observar diferentes formas de registrar: a arte de transformar uma observação em um texto poético, jornalístico,

acadêmico dentre outras possibilidades... de desenhar, musicar, poetizar e/ou pintar uma observação de aula. A arte de observar com as lentes de uma câmara fotográfica. A arte de fazer painéis para representar os tempos de vida humana (infância, juventude, adultez, velhice). A capacidade de fazer painéis para falar de infância(s). De recortar e montar colagens, de fazer quadrinhos, de usar as fotos de múltiplas formas, de construir o roteiro de uma peça e encená-la dentre outras possibilidades para apresentar projetos de trabalho. Estas oportunidades formativas fizeram dos atores/alunos artistas em potencial, representando sua vida, seus desejos, seus sonhos e, até mesmo, sua falta de ideal.

Nos projetos produzidos pelos alunos utilizando fotografias como principal fonte de registro de suas informações (a foto-novela, *clip* sobre avaliação a partir de bonecos de modelar e a partir de fotografias dos próprios estudantes) aconteceu um rico trabalho de pesquisa e investigação mostrando as concepções e modelos de avaliação acadêmicos, bem como suas revoltas e sonhos de mudanças sobre a realidade por eles experimentadas. Os estudantes foram vistos em formação: eram formados na ação, pela ação e reflexão. Pode-se dizer ainda que, ao trabalharem coletivamente em sala de aula e na feitura dos seminários, viu-se o labor pedagógico atingir um caráter formador:

- havia prazer na atividade que realizavam,
- buscavam novas informações,
- separavam e organizavam os materiais necessários para discussão,
- construíram roteiros de trabalho,
- pesquisaram na internet;
- registraram suas pesquisas de diferentes formas.

Enfim, relacionaram-se, construíram espaços de troca capaz de promover a humanização e a autonomia, uma vez que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1982, p.72).

Trabalhar nesta tese foi extremamente gratificante, pois um conjunto de sentimentos esteve tão presente em sua confecção: amor, respeito, ética, dedicação, encantamento...enfim, proximidade com o objeto de análise. Inicialmente os discentes mostraram-se desconfiados, céticos, arredios em relação à proposta didática, mas, após alguns contatos, já era possível perceber a transformação: olhos brilhantes e curiosos, atitude de acolhida, consideração e manifestações de respeito. Essas atitudes não se configuravam contra ou favor da 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 diferenciada.

Registrar as experiências compondo um portfólio de trabalho revelou o amadurecimento de grupo, que não se preocupava em mostrar qualquer produto final e, sim, em registrar um momento, fragmentos de um processo compreendido sempre provisório. É por essa e por inúmeras outras razões que os sujeitos desta experiência sentiram-se privilegiados pela oportunidade de participar dessa rica experiência.

6.3 Implementando uma *nova didática*

Nesta pesquisa, a dimensão humana e política esteve em cena, dando relevância aos diversificados registros presentes no portfólio como componente integrador da relação pedagógica e da avaliação – como oportunidades formativas. Isto não tem outra razão de ser, senão pelo fato de que, ao se avaliar uma pessoa, essa vem quase sempre seguida de instrumentos de registros que, se bem orientados, podem produzir aprendizagens significativas. Nesse sentido, trabalhou-se com a marca indissociável da avaliação e a possibilidade de formação humana, sendo esses, por sua vez, relacionados a uma adequada relação ensino-aprendizagem.

Nos dados apresentados pelo registro desta experiência, ficou evidenciado pela ação dos sujeitos envolvidos que, ao ser implementada uma *nova didática*¹³⁸, as atenções pedagógicas se voltaram para a percepção da totalidade das dimensões do ser humano: a dimensão técnica, ética, estética, política¹³⁹, moral, cognitiva, social, emocional, corporal... para buscar uma formação mais plural, mais total. Essas dimensões ficaram claras quando os estudantes foram estimulados a ler e ver o que são projetos de trabalho e a utilização diferenciada da fotografia na sala experienciando posteriormente dezenas deles. Num cenário de transformações e *transgressões*, essa *nova didática* foi se constituindo reordenando tempo/espço, a relação professor/aluno, currículo, avaliação... Sendo assim, usando os portfólios de aprendizagens, um conjunto de ações que foram sendo compostas, colocadas em

¹³⁸ Usaram-se como referência as definições de Candau (2000).

¹³⁹ Tomou-se como referência que a ação docente está incorporada por diferentes dimensões: técnica, estética, política, e ética (RIOS, 2001).

prática pela professora e estudantes no sentido de *renovar* o cotidiano das aulas de didática de licenciatura e coletivamente efetivou-se uma Proposta Político-Pedagógica de trabalho, fundamentada nos seguintes princípios formadores: 1. formação humana em sua totalidade; 2. a Universidade como espaço de encontro e produções individuais e coletivas; 3. nova identidade na formação profissional; 4. avaliação formativa. De acordo com os princípios supracitados, os espaços acadêmicos abrem-se para vivências culturais, avançando na recuperação de sua função como espaço público privilegiado de cultura e centrando-se não na transmissão/recepção de informações e saberes, mas na sua constituição como centros da formação coletiva e humana (SANTOS, 2000/2004).

6.4 A aula: alterando tempos/espços e construindo projetos de trabalho

O principal objetivo da organização da aula foi desenvolver uma relação pedagógica adequando os instrumentos de avaliação e aplicando-os de forma coerente aos estudantes, de acordo com a necessidade do grupo. Nesse sentido, os instrumentos de avaliação, com critérios sólidos, estavam vinculados ao programa do curso.

Os projetos e trabalhos produzidos foram observados em suas várias dimensões, de acordo com o desenvolvimento e evolução do projeto, algumas vezes de forma mais complexa e subjetiva, outras vezes, de acordo com critérios técnicos e imaginários (GARDNER, 2000 e MELO 2003). Assim como nos projetos desenvolvidos por Gardner (2000), as ações efetivadas durante essa experiência didática não tiveram a pretensão de apresentar um modelo educativo e muito menos uma fórmula pronta, mas efetivar uma interação teoria/prática e um estímulo a uma educação pela autonomia, pela criatividade, por meio das múltiplas linguagens. Pode-se dizer que os objetivos do curso de didática foram concretizados relevando uma proposição considerada desafiadora: reinventar a didática acadêmica, no sentido de desconstruir o estilo frontal, revelando uma perspectiva educativa multidimensional, diversificada e plural (CANDAUI,2000).

Em meio a um ambiente preparado *a priori* com materiais diversificados e capazes de chamar a atenção dos estudantes, os mesmos eram observados e se autoavaliavam em suas múltiplas possibilidades de ação, manifestando suas diferentes inteligências e demonstrando sua capacidade de intervenção de maneira não-convencional. Para tanto, destaca-se que o espaço da aula se tornava um cenário adequado para que, em determinado momento, pudesse

romper com os agrupamentos fixos dos estudantes e flexibilizando-os para agrupamentos móveis (ZABALA, 1998/2000). Essa forma de reorganização espaço/temporal propiciava momentos muito ricos de interação de estudantes com diferentes idades. A possibilidade de flexibilizar no formato dos agrupamentos dos estudantes, rompendo com a formação fixa, permite aos estudantes um novo espectro de vivências de experiência entre eles em suas diversidades de gênero, raça, idade e ideias. Além disso, destaca-se que espaços ambientes (sala/ambiente) eram preparados com uma variedade de materiais disponíveis para serem explorados, sozinhos ou em grupos, pelos estudantes.

As ações vividas pelos estudantes ao experienciarem o projeto resultou em uma relação pedagógica centrada no indivíduo ampliando o potencial de aprendizagem dos estudantes. A avaliação foi desencadeada para potencializar as capacidades individuais adequadas aos vários tipos de vida e opções de trabalho existentes em sua cultura.

6.5 A fotografia como fonte de conhecimento e a *produção discente*

No tratamento dado aos trabalhos dos alunos produzidos pela docente e pelos estudantes a partir dos projetos de trabalho e dos registros imagéticos, foi-se reconhecendo o valor do hábito de fotografar a vida acadêmica de alunos/as e professores/as, por ser mais um aliado relevante nas atividades de registro da vida escolar dos estudantes e de avaliação da prática pedagógica do professor. As fotografias deram visibilidade aos sujeitos da cena pedagógica. Imortalizaram-se as cenas em que estudantes e docente criaram significantes estratégias de ensino, de registros acadêmicos, ilustrando, congelando, desvelando e revelando que é possível efetivar para construção de uma nova prática didática que seja de fato inovadora. Nos projetos produzidos pelos discentes e apresentados no capítulo VI, conhecimentos múltiplos foram sendo incorporados pelos acadêmicos e pela professora nos processos e produtos deste trabalho.

Essa experiência didática revelou-se como uma produção discente – uma *poiésis*¹⁴⁰. Esse fazer dos estudantes, enfatizando o uso das fotografias como elemento didático, fez aparecer o que, muitas vezes, a avaliação clássica deixa ficar encoberto. Fazer *des-encobrir*¹⁴¹

¹⁴⁰ Heidegger, 2002, *apud*, Carvalho (2006) diz que a *phýsis* era o eclodir da *pro-dução*, uma vez que aquela significa o surgir e elevar-se por si mesmo.

¹⁴¹ Heidegger, 2002, *apud*, Carvalho (2006) aponta que, ao deixar-se dispor o disponível, como tal o *Ëüãïð des-encobre* o vigente em sua vigência. Ora, todo desencobrimento é linguagem.

o que está encoberto é a essência da verdade avaliativa: a possibilidade de aprendizagens relevantes e significativas.

6.6 Portfólios: um processo de autoavaliação

O portfólio se constituiu em instrumento capaz de dar visibilidade ao processo de autoavaliação, colaborando para propiciar o desenvolvimento da independência do estudante em relação ao docente, responsabilizando-o por sua aprendizagem. Numa perspectiva de auto-aprendizagem e numa concepção sociointeracionista, o erro foi indicativo de novas chances e tentativas e não o ponto nodal para exclusão do processo ensino-aprendizado. Segundo MOULIN¹⁴², 1998, *apud* RESENDE (2004, p. 5) diante de uma questão inconclusa e/ou mal elaborada, o estudante é incentivado a ter uma postura investigativa, “[...] a perceber as consequências de sua resposta errada, de forma a, numa próxima tentativa, se aproximar mais da solução ideal” Cabe ressaltar que, ao fazer o uso de portfólio, considerou-se o envolvimento dos alunos e a disponibilidade da docente em acompanhar o processo de aprendizagem de cada acadêmico, proporcionado a realimentação necessária.

Segundo Hajdi (2001), avança-se no processo avaliativo à medida que os estudantes fazem suas autoavaliações, regulando a si próprios, responsabilizando-se ativamente por sua própria aprendizagem que deve ser estimulada para potencializar o uso dos diferentes saberes. Destarte, no trabalho colocado em evidência, o portfólio como instrumento de avaliação e como procedimento metodológico foi capaz de interferir no formato da relação pedagógica tradicional¹⁴³, permitindo alternar a forma de se observar o estudante e se avaliar a ação docente, desenvolvendo a capacidade de resolver problemas e o desenvolvimento de competências específicas por meio dos projetos participativos. Além disso, propiciou uma série de outras informações sobre a aprendizagem dos conteúdos factuais, conceituais e de princípios, atitudinais e procedimentais (ZABALA, 1998). O propósito de direcionar, modelar e copiar foi cedendo espaço ao objetivo de formar seres humanos capazes de aprender a aprender, a fazer, a ser... (selecionar, assimilar, projetar, interpretar entre outras habilidades), e, nesse sentido, o ato de avaliar tornou-se de fato formativo ganhando o *podium* onde há

¹⁴² MOULIN, Nelly *et al.* Desatando os nós: avaliação do ensino à distância. II Jornadas de Educação à Distância. Mercosul, 1998.

¹⁴³ Veja Hajdi (2001, p.28) no tópico 2: compreender que avaliar não é medir, mas confrontar em um processo de negociação.

espaço para todos os que nela/dela se implicaram na construção do ser. Entretanto, é preciso cuidado para não tergiversar o uso do conceito portfólio e do seu sentido real na prática pedagógica. Segundo Pernigotti, Goulart e Saenger *et al.* (2007, p. 55),

[...] o portfólio, assim como outras palavras e expressões usadas em Educação, corre o risco de, como diz Dommen (1994) tornar-se uma palavra “ruidosa”, na medida em que, incorporada por diversos atores e setores da comunidade, tenha seu uso banalizado. Para esse autor as palavras ruidosas têm o papel de provocar uma reação e orientar uma atitude, são aspirações do momento, carregadas de emoções e, por isso, podem ser levadas à morte. Isso acontece porque, de um lado, o uso descompromissado e vulgarizado do conceito favorece a perda do seu real sentido e, de outro, o seu emprego como termo técnico, não incorporado, desconhecido e por isso atacado, é rechaçado. Portanto, é importante que se compreenda muito bem a função do descrédito diante dos educadores.

Concorda-se com os autores supracitados apontando também os cuidados que devem ser tomados quando se opta por usá-lo como instrumento avaliativo e, ainda, quando apresentam o uso do portfólio apenas como um contraponto às tradicionais formas de avaliação: as provas.

A experiência colocada em evidência por esta tese e nos trabalhos acadêmicos destacados por Alves (2000), Rangel (2003) e Villas Boas (2004) é bastante rica e demonstra como a confecção de portfólios com graduandos e pós-graduandos vem se tornando um importante instrumento para a construção de uma prática avaliativa diferenciada.

6.7 A avaliação formativa e a autoavaliação: aliadas complementares

A autoavaliação é uma aliada para a avaliação formativa por ser efetuada no decorrer da aprendizagem, especialmente quando documentada e, quando se reflete sobre ela, tem força para auxiliar no processo de aquisição e apropriação dos mecanismos desencadeados pela tarefa e pelas propriedades do tema em estudo. Propor a autoavaliação é mais do que uma técnica secundária de avaliação, é o meio essencial de transformar o conhecimento do aluno em algo mais que simples competência sobre a qual não refletiu. Levar o estudante a se envolver conscientemente no processo de modo que experimente sucessos configura o ato amoroso da avaliação (LUCKESI, 1996).

O portfólio, utilizado como ferramenta de avaliação formativa, até onde foi possível perceber, possibilitou ao aluno se orientar no processo de aprendizagem, percebendo os caminhos a trilhar e obstáculos a vencer. Além disso, o monitoramento do processo num contexto menos pontual, é uma estimulante forma de fazer ajustes proveitosos no sistema. (SACRISTÁN,1998).

A autoavaliação, componente singular e plural para a efetivação da avaliação formativa, possibilita antever a aprendizagem: fornece elementos que orientarão as aprendizagens posteriores, dando pontos de referência, rumos a seguir e saídas possíveis(ABRECHT, 1994). Nesse sentido, trabalhou-se para desenvolver a independência dos estudantes, ensinando-os, por meio da análise dos trabalhos realizados, a serem responsáveis pelo próprio aprendizado e dando-lhe as ferramentas para assumirem-no com equilíbrio e segurança (HARGREAVES, 2001, p. 193).

A proposta do uso do portfólio como ferramenta de avaliação formativa mostrou-se coerente com o entendimento de uma avaliação colocada a serviço da aprendizagem, conectada no processo e não apenas como um momento estanque.

Nesse sentido, essa pesquisa revelou *achados* significativos: 1. a capacidade de exercitar um autêntico formato avaliativo; 2. os estudantes foram motivados a demonstrar suas habilidades específicas, participaram ativamente e demonstraram suas competências e valores; 3. o estudante, tomando consciência do seu aprendizado e que tipo de conhecimento a ação pedagógica propiciou; 4. a reflexão como ponto central para autoavaliação do seu aprendizado; 5. uma constante alimentação e *feedback* das informações elaboradas durante o curso.

A avaliação formativa permitiu ao próprio aluno *olhar* aquilo que fez, de forma que tomasse consciência do processo e do resultado e melhorasse a eficácia de sua ação. Desenvolver a capacidade de avaliar os próprios conhecimentos e esforços, ajustando-os, quando necessário, a situações novas e à resolução de problemas foram oportunidades formativas que emergiram do processo. A autoavaliação foi capacitando os estudantes a monitorarem a própria aprendizagem, responsabilizando-os pelo processo envolvido. Nesse sentido, é o estudante quem manipula os saberes, identificando o que ganhou em aprendizagem e o que ainda precisa interiorizar.

Os resultados coadunam com as perspectivas de avaliação formativa como apontada por Hadji (2001). Para esse autor, a avaliação deve introduzir estratégias efetivas, capazes de combater a inércia de procedimentos classificatórios (e/ou apenas com uma verificação) para uma vivência criadora de acompanhamento da progressão dos alunos. Assim, produz

argumentos relevantes indicando que a avaliação deve ser entendida como um elemento a serviço das aprendizagens, possibilitando compreender a situação dos estudantes, equacionando o seu desempenho alimentado por indicações dadas pelo/a docente que façam o/a aluno prosseguir e não recrudescer.

6.8 Avaliação na perspectiva da flexibilidade: uma ação política autoformadora

A experiência colocada em *xequê* para análise desenvolveu-se ao nível da avaliação emancipatória, traduzida por meio da valorização da consciência dos estudantes sobre o seu processo de aprendizagem e na promoção de práticas educativas não seletivas e não discriminatório indo ao encontro da proposta epistemológica apontada por Giddens (2002) e Souza Santos (2000a).

Defende-se a concepção radical das potencialidades educacionais da avaliação formativa no contexto universitário como dispositivo emancipatório, pois ela poderá revelar novas possibilidades, reconstruir novos moldes, com novas fronteiras e atores, na concretização efetiva de direitos sociais e culturais, hoje fortemente ameaçados.

Concorda-se que qualquer proposta de reforma na política da universidade deve ter por princípio o lugar da educação como bem público, em que se expressam os propósitos coletivos de uma dada sociedade – sendo os direitos e as necessidades sociais estabelecidos por meio de escolhas publicamente construídas. Entende-se, ainda, que o domínio público deve preservar os seus valores específicos como a equidade, a justiça e a cidadania, sendo que a avaliação pode ser uma aliada, indo ao encontro dessa finalidade. Entretanto, sabe-se que, entre os ideais educativos e sua efetivação prática, principalmente no que tange à avaliação, existem desafios a serem desmistificados, vencidos, desvelados.

Os educadores precisam ficar atentos, pacientes e persistentes no propósito de colaborar na construção de instituições de ensino superior de qualidade social para todos, tendo o cuidado de, na recaída e/ou nas incertezas provocadas pelas mudanças, não almejem o desenvolvimento da universidade meritocrática, em uma nova fase, como já pode-se perceber em muitas ações, regras, normas reguladoras instituídas num contexto crescente tanto micro como macro.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. B. *A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente*. Rio de Janeiro: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* v. 13 n. 48 jul/set. 2005
- 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: março 2009.
- ABRECHT, R. *A avaliação formativa*. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa, 1994.
- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALARCÃO, I. (Org). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- 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: dezembro 2008.
- AMARAL, A. L. Bases pedagógicas do trabalho escolar. In: SALGADO, M.U.C e MIRANDA, G. M. (Orgs.). *Coleção Veredas - Formação Superior de Professores*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2004, v. 4.
- ANASTASIOU, L. G. C. Didática e ação docente: aspectos metodológicos na formação dos profissionais da educação. In: XII ENDIPE, 2004. *Conhecimento Local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: ENDIPE, 2004.
- ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: CANDAU, Vera M. (Org.) *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: CP&A, 2000, p.83-99.
- ANDRADE, R. *Fotografia e antropologia: olhares fora-dentro*. São Paulo: Estação Liberdade:EDUC, 2002
- ARAÚJO, Z. R. e ALVARENGA, G. M. *Portfólio: aproximando o saber e a experiência*. *Est. Aval.Educ.*, [on-line] São Paulo, v.17, n.34, maio/ago. 2006a. Acesso em: 17 maio 2007.
- 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.2006b. Acesso em: 17 maio 2006.
- ARROYO, M. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Trad. de Roberto Raposo, Rio de Janeiro: Forense, 1983.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.105-26, set./dez. 2004.
- BARROS, A. B. L., et al. geradoras de ansiedade e estratégias para seu controle entre enfermeiras: estudo preliminar. *Rev. Latino-Am. Enfermagem* [on-line]. v.11, n.5, p. 585-92, 2003. ISSN 0104-1169. doi: 10.1590/S0104-11692003000500004.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n 92, p. 725-51, out. 2005.

- BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa et al. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução Lucie Didio. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.
- BARTHES, R. *Câmara clara*. Notas sobre fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- _____. Aula. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1996
- BARTOLOMEI, S. R. T.. *Reflexões sobre avaliação em enfermagem: uma prática eticamente comprometida*, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Disponível em <www.jooglee.com.br> Acesso em: 01out. 2007.
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. Escola Plural: Proposta Político Pedagógica da Rede Municipal de Educação. Belo Horizonte: SMED, 1994.
- _____. *Cadernos Escola Plural 2: proposta curricular da Escola Plural: referências norteadoras*. Belo Horizonte: PBH, [s.d.].
- _____. *Cadernos Escola Plural 4: Avaliação dos processos formadores dos educandos*. Belo Horizonte: PBH, [s.d.].
- _____. *Cadernos Escola Plural 6: Avaliação na Escola Plural: um debate em processo*. Belo Horizonte: PBH, 1996.
- _____. *Reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural: os projetos de trabalho*. Belo Horizonte: PBH, [s.d.].
- BENJAMIM, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet, prefácio de Jeanne Marie Gagnebin, 7. ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- BERBEL, N. A. N, et al. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões*. Londrina: Editora UEL, 2001.
- BERGER, M. A. *Avaliação da aprendizagem: controle, acompanhamento, autonomia? : o discurso e a prática da avaliação da aprendizagem no curso de formação de professores*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador. Disponível em <www.jooglee.com.br> Acesso em: 01 out. 2008.
- BILIMÓRIA, H.; ALMEIDA, L.S. *Aprendizagem auto-regulada: fundamentos e organização do Programa SABER*. *Psicol. esc. educ.*, v.12, n.1, p.13-22, jun. 2008
- BOGDAN, C. R. e BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Antônio Franco Vasco et al. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- CEALE. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. v. 3, n. 2, out. 1998.
- CALDEIRA, T. P.R. *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*: São Paulo: Ed. 34/Edusp, 2000.
- CANDAUI, V. A Didática hoje: uma agenda de trabalho. In. XXIII ANPED. 2010. *Educação não é privilégio*. XXIII ANPED: Caxambu, 2000. p. 1-11.

- CARVALHO, R. B. *A Ciência do Real e a Poiésis*. 2006.111fls. Dissertação (Mestrado em letras) - Faculdade de Letras/UFRJ.2006. 2006.
- CASTANHO, M.E.L. M. (Org.) *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000.
- 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.
- CHAVES, S. M. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidades, complexidades e possibilidades. In: 27ª ANPED, 2004. Caxambu. *Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?* Caxambu: ANPED, 2004.
- CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M.R. e SUCENA, LFM, 2002. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf> Acesso em: 18 jul 2008.
- COLL, C. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- COMENIUS, J.A. *Didática magna*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- CORTESÃO, L. *Avaliação formativa: que desafios?* Portugal: Asa, 1993.
- CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.
- CUNHA, M. I. CONTA-ME AGORA!: AS NARRATIVAS COMO ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS NA PESQUISA E NO ENSINO. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997. Acesso em: 20 out. 2009.
- CUNHA, M.I. *O professor universitário na transição dos paradigmas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 1998.
- _____. *A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores*. In: XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino Curitiba, 2004. *Conhecimento Local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: ENDIPE, 2004.
- _____. (Org.) *Formatos avaliativos e concepções de docência*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- CUNHA, M.I. *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.
- DALBEN, A.I.L.F. *A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. 1998, 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte.
- _____. *Trabalho escolar e conselho de classe*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1994.
- DAYRELL, J.. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J(Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- _____. Juventude, grupos de estilo e identidade. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.

- DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem - Revendo conceitos e posições. In: SOUZA, C. P. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. São Paulo: Papyrus, 1991.
- DEWEY, J. *Experiência e natureza*. Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974a
- _____. *Experiência e educação*. Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974b.
- _____. *A Arte como experiência*. Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974c
- _____. *Educação e democracia: introdução à filosofia da educação*. 3.ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959. (Atualidades Pedagógicas)
- _____. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: reexposição*. 3.ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.
- ELIAS, M.D.C.. *De Emilia a Emílio: a trajetória da alfabetização*. São Paulo: Scipione, 2000.
- ESTEBAN, M.T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ESTRELA, A. *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- EVANGELIZAÇÃO no presente e no futuro da América Latina. Conclusões da III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano. Puebla de los Angeles, México. 27-1 a 13-2 de 1979; Edições Paulinas, 1979.
- FERNÁNDEZ, A. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed, 2001. 179 p.
- FERNANDEZ, D. et al. Portfólios: para uma avaliação mais autêntica, participativa e mais reflexiva. In: *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE, 1994
- FERNANDES, R. S.; PARK, M.. Lembrar esquecer: trabalhando com as memórias infantis. *Cadernos CEDES*, Campinas/SP, v. 26, n. 8, p. 39-59, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 abr. 2007.
- FERREIRA, Camomila Lira et al. Universidade, contexto ansiogênico? Avaliação de traço e estado de ansiedade em estudantes do ciclo básico. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2009, v.14, n.3, p. 973-81. ISSN 1413-8123. doi: 10.1590/S1413-81232009000300033
- FIOCRUZ, 1998. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. *Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde*
- FIORENTINI, D. A didática e a prática de ensino através da metodologia da problematização. In: XII ENDIPE, Curitiba, 2004. *Conhecimento Local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: ENDIPE, 2004.
- FONTANA, R.A.C. Sobre a AULA: uma leitura pelo AVESSO. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.7 n.39, maio/jun. 2001.
- FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicos sociais. *Teoria e Debate*, n.5, p. 28-49, 1992.

- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, 2005. Disponível em: <SCIELO - Scientific Electronic Library> Disponível em:<<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 22 set. 2008.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Porto: Afrontamento, 1987.
- FREITAS, L.C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.
- GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002
- GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- GONÇALVES, Francisca dos Santos. *Vida, trabalho e conhecimento: metodologia para elaboração coletiva e interdisciplinar do conhecimento fundado no trabalho como princípio educativo, uma contribuição para a formação do professor*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP. São Paulo.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GOULART, M.I.M. Avaliação escolar: existe uma saída? *Coletânea AMAE*. Avaliação. Belo Horizonte: Fundação AMAE para Educação e Cultura. Edição Especial, jan.1995.
- HADJI, C. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed, 2001a.
- _____. *Pensar e agir a educação: da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência*. Porto Alegre: Artmed, 2001b.
- HARGREAVES, A. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- _____. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- 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.
- HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.
- _____. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 1998 140p.
- _____. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.
- _____. *Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 12 ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.
- KOSSOY, B. *Fotografia e história*. São Paulo: Ática, 1989.

- KRUEGER, A. e CASEY, M. A.. *Focus groups - a practical guide for applied research* - 3rd ed. Califórnia: Sage, 2000.
- IZQUIERDO, I. *A arte de esquecer*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.
- KAZ, L; LODDI, N.. *Arte e ousadia: o Brasil na coleção Sattamini. Textos e legendas/revisão Paulo da Costa e Silva, Paulo Kaiser ; tradução Patrick E. McDavid, William E. "Bill" McDavid. Rio de Janeiro] : Aprazível Edições, [2009] 2009*
- LARROSA, J. Tecnologia do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LAVILEE, C.A. & DIONNE, J. *A construção de saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LEFÉVRE, F e LEFÉVRE, A.M.C - Banco de dados sobre trabalhos com o Discurso do Sujeito Coletivo - DSC, 2003. Disponível em <[Www.Fsp.Usp.Br/Quali-Saude](http://www.Fsp.Usp.Br/Quali-Saude)> Acesso em: 25 maio 2008.
- LEITE, D.. Avaliação institucional, reformas e redesenho capitalista das universidades. In: SOBRINHO, José Dias e RISTOFF, Dilvo (Orgs). *Avaliação e compromisso: público, a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003
- LIMA, E.S. Do indivíduo e do aprender: Algumas considerações a partir da perspectiva sócio-interacionista. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 12, pp.14-20, dez. 1990.
- LIMA, M.L.R. *A memória educativa no projeto de formação de professores do ensino superior: o fazer é sobretudo criação*. 1995. Tese (Doutorado em educação) – FEUSP, São Paulo.
- _____. Memórias de professores: uma experiência de pesquisa na formação de professores de ensino superior. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.89-98, set./dez. 2006.
- LIMA, A.O. *Avaliação escolar: julgamento x construção*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LIMA, I. *Pensador Info*. Disponível em < <http://www.pensador.info/frase/MzA5MjMx/>> Acesso em: 20 set. 2008.
- LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* 6.ed. São Paulo:Cortez, 1997.
- LÜDKE, M., MEDIANO, Z. (Coords). *Avaliação na escola de 1º grau*. Campinas: Papirus, 1992.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, P. L. *Didática teórica-Didática prática, para além do confronto*. São Paulo: Loyola, 1998.
- MAY, R.. *A coragem de criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- MATURANA, R. H. *Emoções e linguagem na educação e política*. Tradução de José Fernandes Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MELO, F. C. M. *Modelo para auxiliar a detecção de inteligências múltiplas*. 2003. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciência da Computação da UFSC. Florianópolis.
- MELUCCI, A. Juventudes, tempos e movimentos sociais. ANPED - Revista da Associação Nacional de Educação. *Juventude e Contemporaneidade*, São Paulo, p. 5-14, maio a dez./1997. Edição especial.

- 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. 215-229. Acesso em: 20 maio, 2009.
- MORIN, E. *Amor poesia sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999, Prefácio.
- _____. *A cabeça bem feita: repensar a reforma e reformar o pensamento*. 3.ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Berthand Brasil, 2001.
- MORIN, E. e LE MOIGNE, J.L. *A inteligência da complexidade*. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- MOGILKA, M.. A pedagogia da experiência e sua importância em uma educação democrática. *Educação em Revista*, p. 85-101, dez./2000.
- MOTA, F. *Portfólios avaliativos: segundo momento*. Disponível em: < www.ensinofernandomota.hpg.com.br > Acesso em: 22 out. 2007.
- MUNIZ, V. Reflex : Vik Muniz de A a Z. Heinz-Peter Elstrodt. apres.. São Paulo: Cosac Naify, 2007. 204p., il. p.b. color., fotos p.b. Livro: 770.981 M966r
- NÓVOA, A . Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p.11-30.
- _____. Formação de professores e profissão docente In: NÓVOA, (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- NOT, Louis. *As pedagogias do conhecimento*. São Paulo: Difusão, 1981.
- 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 outubro 2009
- OLIVEIRA, D.A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-75, out. 2005.
- PAIVA, A. M. S.; SÁ, Ilyídio P.; NOVAES, J. A. O uso do portfólio na avaliação da aprendizagem em matemática. 2006. Disponível em: <<http://www.sbemrj.com.br/spemrj6/artigos/a5.pdf>> Acesso em: 03 novembro 2009
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993
- _____. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999a.
- _____. *Construir as Competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed,1999b.
- _____. *Pedagogia diferenciada. das intenções à ação*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000
- _____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução: Cláudia, Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

- PERNIGOTTI, J. M.i; GOULART, L. B.; SAENGER, L.; ÁVILA, V. M. Z. O portfólio pode muito mais do que uma prova. *Pátio Revista Pedagógica*, v.4, n.12, p. 54-6, 2006.
- PIRES, R. A fotografia e seus significados. [s.d]. Disponível em:
<<http://www.mnemocine.com.br/galeria/rodrigopires/fotosignificado.htm>> Acesso em: 13 novembro 2008.
- PORTELLI, A. O momento da minha vida: funções do tempo na história oral. In: FENELON, D.R. et al. (Org.). *Muitas memórias, outras histórias*. São Paulo: Olho d'água, 2004, p. 296-313.
- PREZOTTI, L. e CALLISTO, M. A utilização da fotografia em educação ambiental. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.8 n. 44, mar./abr. 2002.
- RANGEL, J.N.M. *O portfólio e a avaliação no ensino superior*. Estudos em Avaliação Educacional. n. 28 jul./dez.2003, p. 145-60. Acesso em: 30 julho 2008.
- RAYS, O. A. *Planejamento de ensino: um ato político pedagógico*. 1987. Mimeo.
- RESENDE, R. L. S. M. *Avaliação processual e formativa na educação distância*. Disponível em:
<<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/091-TC-C3.htm>>. Acesso em: 01 outubro 2008.
- REZENDE, M. R. .Avaliação e registro no 3º ciclo de formação – Uma experiência na formação de professores formação. *Tessituras*, Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação, n.2, 2002.p.33-44.
- _____. Direito negado na prática. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 23 out. 1998, seção opinião p.9
- _____. Ter ou não ter bomba na escola. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, mar/1999, seção opinião p.7
- _____. *A relação/registo no ciclo da juventude: limites e possibilidades na construção de uma prática educativa inovadora. 2004.318f*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte.
- RIOS, T.A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- RODRIGUES, J. F. burguesas em disputa e a educação superior no Governo Lula. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v.12, n. 3.429, p.120-35, jan-bril, 2007.
- ROSADO, E. M.S. e ROMANO, M. C. J. S.. *O vídeo no campo da educação*. Ijuí: UNIJUÍ, 1993. 80p.
- ROUSSEAU, J. J.. *Emílio ou da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SÁ-CHAVES, I. S. Porta-fólios: no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos. In: ALMEIDA, L. S.; TAVARES, J. (Org.). *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto Alegre, 1998, p. 135-41.
- _____. *Portfólios reflexivos: estratégias de formação e de supervisão*. Aveiro : Universidade, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. Avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GOMEZ, A. L. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.297-351.
- SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, B.S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.
- _____. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. 7.ed. Porto: Afrontamento, 2000b.

- _____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006
- SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- SAVIANI, D. *Educação e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.
- SCHÖN, A.D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Publicações Dom Quixote, Inst. Inovação Educacional, Lisboa, 1992, p.79-91.
- _____. *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 Company, Inc. 2004
- SHEURMANN, E. *O papalagui: comentários de Tuávii, chefe da tribo Tiavéa, nos mares do sul*. São Paulo: Marco Zero, 2003.
- SHORES, E.F. e GRACE, C. *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para professores*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre : Artmed. 2001.
- 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.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, 156p.
- SOARES, C. C. *Avaliação formativa versus classificatória*. Belo Horizonte: CPP, 2002.
- DEL SOLAR, G. R.; SILVA, A. A.; FUENTEALBA, J. S. El portfólio como prática pedagógica. *Est. Aval.Educ.*, [on- line] São Paulo, v.16, n.32, jul./dez. 2005. Acesso em: 10 maio 2009.
- SOBRINHO, José Dias. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?. *Educ. Soc.*, v. 25, n.88, p. 703-25, out. 2004.
- SOUSA, C. Porta-fólio: um instrumento de avaliação de processos de formação, investigação e intervenção. In:ALMEIDA, L. S.; TAVARES, J. (Org.). *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto Alegre, 1998, p. 135-41.
- SOUSA, C.P. Avaliação do aluno do ensino superior em sala de aula. In: XII ENDIPE, Curitiba, 2004. *Conhecimento Local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: ENDIPE, 2004.
- SOUZA, A. M. C., FELTRAN, C.S., MARTINS, R. M. A *Avaliação em cursos virtuais: o portfólio na aprendizagem independente*. Disponível em: <<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:1110&dsID=n09costa01.pdf>> Acesso: 10 de out. 2008.
- SPÓSITO, M. Estudos sobre juventude em educação. ANPED - Revista da Associação Nacional de Educação. *Juventude e Contemporaneidade*, São Paulo, p. 37-61, 1997. Edição especial.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TEIXEIRA, I .A. C. Os professores como sujeito socioculturais. In: DAYRELL, J.(Org.) *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p.179-93.

- TOURAINÉ, A. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- 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. 549-561, maio/ago.,2008. Acesso em: 21 setembro 2009
- VALENTE, S. M. P.; REZENZE, 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 junho 2007.
- VEIGA, I.P.A. As dimensões do processo didático na ação docente. In: XII ENDIPE, Curitiba, 2004. *Conhecimento Local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: ENDIPE, 2004.
- _____.(Org.) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papyrus,1995.
- VIEIRA, M. O e SOUSA, C.P. Contribuições do portfólio para avaliação do aluno universitário. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 23, p. 137-52, jan./jun. 2001.
- VILLAS BOAS, B.M.F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas/SP: Papyrus, 2004.
- _____. *O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno*. Educ. Soc. [online], 2005, v.26, n.90, p. 291-306. ISSN 0101-7330.
- _____. Contribuições de porta-fólios para a organização do trabalho pedagógico. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 23, p. 137-52, jan./jun. 2001.
- 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.
- WARSCHARUER, C. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- _____. *A roda e o registro: uma parceria entre professor. Alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1993. 235378p.
- WEFFORT, M.F. *Observações, registro, reflexão*. Instrumentos metodológicos. São Paulo: Publicações, Espaço Pedagógico, 1992. Série Seminários.
- ZABALA, A. *A prática educativa. Como ensinar*. Tradução Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- _____. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Tradução. Ernani F. Rosa- Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- ZABALZA, M.A. *O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas*. Porto Alegre: ArtMed, 2004a.
- _____. *A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2004b.
- ZEICHNER, Kenneth M. e DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cad. Pesqui.* [on-line], v.35, n.125, p. 63-80, 2005. ISSN 0100-1574. doi: 10.1590/S0100-15742005000200005

APÊNDICES



APÊNDICE A

ESTRUTURA DO 1º PORTFÓLIO (1ª versão)

1. Observações

- ✓ Observação em sala na aula
- ✓ Observação de outra aula
- 1 - Roteiro para anotações escritas¹⁴⁴.

| | |
|---|---|
| Data da observação | |
| Pesquisadora: | |
| Participantes: - ----- Número: _____ | |
| Número do conjunto de notas no total do estudo: _____ | |
| Data do registro da Observação: _____ | |
| NOTAS PESSOAIS/REFLEXIVA | NOTAS DE CAMPO/DESCRITIVA |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexões analíticas ✓ Reflexões metodológicas ✓ Dilemas éticos e conflitos ✓ Mudanças na perspectiva do observador ✓ Esclarecimentos necessários | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Descrição dos sujeitos ✓ Reconstrução de diálogos ✓ Descrição de locais ✓ Descrição de eventos especiais ✓ Descrição de atividade ✓ Os comportamentos dos observados |

* roteiro de observação não-estruturado (livre)

- ✓ Autoavaliação formativa das duas observações
- ✓ Autoavaliação cumulativa desse ciclo de observações

2. Entrevistas

Registros: Filmagem e anotações

- ✓ Entrevista em sala de aula
- ✓ Questões para as entrevistas: (elaboração do entrevistador)
- ✓ Autoavaliação formativa da entrevista

3. Trabalho em grupo

3.1 Seminário/Roda de debate

Escolher temas de um dos módulos e apresentá-lo ao grupo utilizando-se de diferentes métodos qualitativos e/ou dinâmicas de trabalho. Escrever os pontos-chaves do artigo, apontar críticas e relacioná-las à prática pedagógica e aos trabalhos que os grupos forem produzindo.

3.2 Grupo focal

Como estudantes que compõe grupos de dança Rap/*Funk*/ *Rock*/teatro/coral... (sendo que esses devem compor o currículo da escola) A ser realizado com grupos de até seis alunos.

ou

¹⁴⁴Roteiro de observação sugerido pela Professora Jane Maland Candy, no curso de “Métodos Qualitativos na Avaliação Educacional” em abril de 2001.

Produção de um vídeo sobre a prática pedagógica de professores

4. Dinâmica da fotografia (1º dia de aula) Ampliar a discussão que apresentou no 1º dia, a partir das ideias gestadas durante o curso;

5. Álbum de fotografia: por meio de uma foto escaneada (em qualquer fase de sua vida), conte-nos um pouco de sua vida e depois o que marcou sua trajetória escolar (atividade para o 4º módulo)

6. Avaliação do aluno e do professor/ do conteúdo selecionado

- ✓ Avaliação do curso/ da aula/ do trabalho do professor
- ✓ Autoavaliação da participação do aluno no curso

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO CUMULATIVA

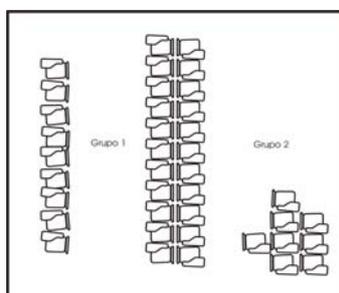
| Atividades/ Períodos | Data do início do trabalho | Data da finalização | Local | Participantes | Nota |
|-------------------------|----------------------------------|------------------------|-------|---------------|------|
| Observação da aula | | | | | |
| Entrevista | | | | | |
| Projeto de trabalho | | | | | |
| Grupo focal | | | | | |
| Produção de vídeo | | | | | |
| Dinâmica das fotos | | | | | |

1. O que você gostaria de mudar sobre suas possibilidades de observar e entrevistar até agora?
2. Qual eram suas perspectivas como professor/pesquisador quando vocês completaram estes 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 este nível de entendimento e compreensão?
5. Se você for continuar praticando observação e entrevista, como você vai continuar?

APÊNDICE B

AULA – Vivência da utilização de diferentes linguagens em sala de aula

Na aula de hoje, a professora exibiu um filme de uma forma diferente. A TV foi tapada com um papel e nós apenas ouvíamos o som. Isso parece ter despertado na turma alguma curiosidade. A turma foi dividida em grupos. O grupo já estava no turbilhão de ideias quando eu cheguei. Joguei uma ideia pra ver se germinava. A minha ideia era colocar a turma andando de olhos fechados pela sala e, enquanto isso, nós iríamos ficar aguçando os outros sentidos. Estávamos em dúvida se fazíamos algo todos num só grupo ou se nos dividíamos. Acabou que formamos dois grupos de quatro pessoas (grupo 1 e grupo 2). Decidimos também dividir a turma no centro da sala, dividida em dois grandes grupos conforme a figura:



Cada grupo deveria realizar um tipo de ação física de acordo com um tipo de linguagem.

Grupo 1 (mais musical, auditiva) Grupo 2 (mais corporal, visual) Um lado da platéia deveria fechar os olhos para que o sentido da audição fosse sensibilizada pelo grupo 1, enquanto o outro lado, de olhos abertos, assistia à performance corporal do grupo 2. Quando o Leonardo gritasse, a gente trocava de lado. Após a troca, quem estava com os olhos fechados abria-os, e quem estava com os olhos abertos fechava-os.

Conclusão:

Quando falamos, será que tudo fica claro para quem está nos ouvindo? Muitos professores acreditam que sim e acabam avaliando mal seus alunos. O que essas dinâmicas demonstram é que, por mais que a gente se esforce para transmitir um conhecimento de forma clara e precisa, ele nunca é interpretado do jeito que a gente quer. Uma descrição simplista demais compromete o entendimento por falta de informações. E uma descrição mais detalhista e múltipla também dificulta a compreensão do todo por ser mais complexa.

Na dinâmica do olhar eu percebi a importância de explicitar o meu ponto de vista para que a colega tivesse uma referência comum com a minha. Porém, eu optei por ser mais detalhista, utilizando termos complexos como *frontal* e *posterior* e isso comprometeu o entendimento. Mas não de todo, pois alguma coisa ela entendeu (as chaves, as canetas e o batom).

Pude aprender com a dinâmica que para se transmitir bem um conhecimento, há que se achar um meio termo entre o simples e o complexo, e é preciso encontrar um referencial comum entre o olhar do professor e o olhar do aluno.

(Excerto do portfólio de Evandro Henringer Leitão de Almeida, UFMG, em 10.12.2004)

APÊNDICE C

AULA – Avaliação Classificatória, Avaliação Formativa e A aventura de ensinar, criar e educar

Após a leitura dos textos solicitados pela professora – Avaliação Classificatória, Avaliação Formativa e A aventura de ensinar, criar e educar – pude confirmar os meus conceitos sobre a avaliação que o professor faz do aluno.

A avaliação não é apenas *medir* conhecimentos adquiridos. Até mesmo porque há inúmeros fatores, externos e internos, em relação ao aluno, que podem, ou não, dificultar ao mesmo [o aluno] demonstrar ao professor tudo aquilo que ele apreendeu naquela determinada época (bimestre, semestre etc.). Dessa forma, nós, professores, podemos ser injustos em nossas conclusões. Além do mais, nossa função é ensinar, e não *julgar* os alunos, tomando por base princípios quantitativos, levantamento de dados, ou alguma *coisa do tipo*.

Temos que ter a consciência [de] que o tipo de avaliação classificatória nos faz perder o objetivo de analisar o nível de aprendizagem dos nossos alunos. A avaliação deve nos orientar a adequar o nosso trabalho pedagógico às necessidades do nosso aluno. Outro ponto que deve ser lembrado é que a avaliação como medida perde sua confiabilidade, pois o professor é um ser humano e tem todas as dimensões subjetivas que lhe são atribuídas – estado de humor mutável, paixões, desilusões, afetos e desafetos, etc. A avaliação classificatória está sujeita a todos estes fatores.

A avaliação nunca deve confundir-se com a atribuição de notas! “Reduzida à sua dimensão técnica, a avaliação tornou-se uma prática a serviço da classificação e da seleção dos alunos – daí sua identificação como Avaliação Classificatória.”¹ A ideia é verificar a aprendizagem, consistindo assim na aferição do grau de aproximação entre as aprendizagens do aluno e a *verdade* ensinada pelo professor.

Sou a favor da Avaliação Formativa, pois esta acredita que a aprendizagem e a formação humana são processos de natureza social e cultural. O professor deve estar voltado para a compreensão dos processos sócio-cognitivos dos alunos e, ainda, buscar fazer uma articulação entre estes diversos fatores: desenvolvimento psíquico do aluno, suas experiências sociais e culturais etc. “Não importa [...] registrar os fracassos ou os sucessos por meio de notas ou conceitos, mas entender o significado do desempenho: como o aluno compreendeu o problema apresentado? Que tipo de elaboração fez para chegar a determinada resposta? Que dificuldades encontrou? Como tentou resolvê-las?”² Cabe ao professor *interpretar* o significado desse desempenho e, de acordo com a necessidade do aluno, continuar a avançar ou mudar o seu planejamento. “A Avaliação Formativa é um trabalho contínuo de regulação da ação pedagógica.”³ Vale ressaltar que a interdisciplinaridade é parte integrante desse processo, pois diversos professores poderão observar os seus alunos sob diversos ângulos. Por exemplo, o professor de matemática não pensa do mesmo modo ao professor de história, e assim por diante. Para os alunos, isto é muito importante, pois podem ver um mesmo assunto de diferentes pontos de vista, de diferentes níveis de raciocínio.

Outro aspecto importante que leva à avaliação formativa é a organização dos tempos e espaços escolares. “A flexibilização do tempo e do trabalho pedagógico possibilita o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e à organização de uma prática voltada para a construção do conhecimento, para a pesquisa.”⁴ A estruturação do tempo deve ser planejada de acordo com a natureza das atividades e dos ritmos de aprendizagem dos alunos. É bom lembrar que devemos passar a fronteira da sala de aula, pois aprender é construir uma compreensão do *todo*: realidades social, cultural e humana. Os alunos devem ter contatos com museus, cinemas, teatros, parques, praças, etc. Deve-se ainda agrupar os alunos de forma

móvel, de acordo com o objetivo da atividade e os interesses / necessidades dos mesmos. O professor é um educador que faz política, ciência, e arte. “Faz política quando alicerça o seu fazer pedagógico a favor ou contra uma classe social determinada. Faz ciência quando, apoiado no método de investigação científica, estrutura sua ação pedagógica. Faz arte porque, cotidianamente, enfrenta-se com o processo de criação na sua prática educativa, onde, no dia-a-dia, lida com o imaginário e o inusitado.”⁵ O professor deve também reaprender a olhar, pois, de outra forma, ele não conseguirá captar as necessidades / anseios de seus alunos, demonstrados por meio de sinais corporais, visuais, sonoros, etc. “Sujeito alienado do próprio pensamento, torna-se um mero copiador da teoria dos outros [...]. O desafio é formar, informando e resgatando num processo de acompanhamento permanente, um educador que teça o seu fio para a apropriação de sua história, pensamento, teoria e prática.”⁶ Aprendemos porque damos significados à realidade!

Notas Bibliográficas:

- 1 – SOARES, Cláudia Caldeira. Avaliação Classificatória. Apostila da FaE / UFMG, p.3.
- 2 – SOARES, Cláudia Caldeira. Avaliação Formativa. Apostila da FaE / UFMG, p.1.
- 3 – Ibid.
- 4 – Ibid., p.2.
- 5 WEFFORT, M.F.. *Observações, registro, reflexão*. Instrumentos metodológicos. São Paulo: Publicações, Espaço Pedagógico, 1992. Série Seminários.
- 6 – Ibid., p. 7 e 9.

(Excerto do portfólio da estudante Norma, 05/12/2003)

APÊNDICE D

AULA – Dinâmica dos bichos

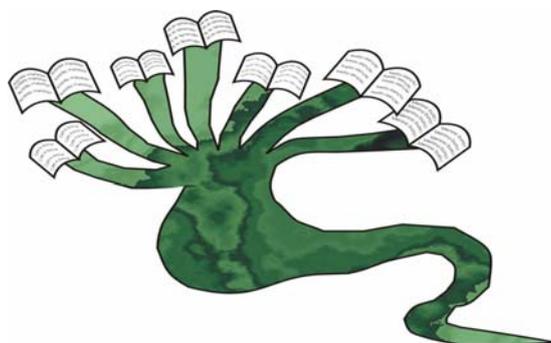
A professora, sem nos mostrar desenho algum, ditou algumas características de um bicho que cada um de nós teria que desenhar em uma folha de papel em branco.

Ao final da dinâmica, verificou-se que os desenhos eram totalmente distintos uns dos outros. As características ditadas pela professora foram as seguintes:

- 85 cm de comprimento
- 50 cm de calda
- 11 a 13 cintas
- dentes pequenos
- se alimenta de insetos
- espécie em extinção
- possui uma carne saborosa

(Excerto do *cdfólio* de Alysson Martins Almeida Silva, em 10/12/2004)

Na dinâmica do bicho. A professora falou 11 características de um bicho e pediu para que desenhassemos esse bicho de acordo com essas características. Eu cheguei atrasado e acabei não desenhando esse bicho. Mas pude perceber que os bichos saíram diferentes, pois a representação do bicho passa pelo conhecimento que cada um tem de coisas que estão na sua realidade. De acordo com o conhecimento de mundo de cada um. Como aquele conhecimento a cerca do bicho foi fragmentado foi difícil chegar à compreensão do todo. Fica aí a lição: Não adianta o professor achar que os alunos chegarão à compreensão do todo apenas pela fragmentação do conhecimento, pois me parece que há mais mistérios entre o falar e o entender do que imagina nossa vã metodologia. Pra não dizer que não falei dos bichos, desenhei este que representa um pouco a minha visão da profissão do professor.



(Excerto do portfólio de Evandro Henringer Leitão de Almeida, UFMG, em 10.12.2004)