

O portfólio no ensino superior: Docência reflexiva e avaliação formativa**The portfolio in higher education: Reflective teaching and formative assessment**

DOI:10.34117/bjdv6n6-291

Recebimento dos originais:08/05/2020

Aceitação para publicação:12/06/2020

Martha Holanda da Silva

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília - UnB

Instituição: Centro Universitário Unilasalle de Lucas do Rio Verde-Mato Grosso

Endereço: Avenida São Paulo, Residencial São Paulo III, bloco 2 apt 304, bairro Alvorada,
Lucas do Rio Verde – MT, Brasil

E-mail: martha.silva@unilasallelucas.edu.br

Gilvani Kuyven

Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade de Federal do Mato Grosso-UFMT

Instituição: Centro Universitário Unilasalle de Lucas do Rio Verde-Mato Grosso

Endereço: Rua dos Tuiuiús, 1370 , bairro Parque das Emas III-CP 201, Lucas do Rio Verde
– MT, Brasil

E-mail: gilvani.kuyven@unilasalle.edu.br

Moacir Juliani

Doutor em Educação - Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Instituição: Centro Universitário La Salle Lucas - UNILASALLE LUCAS

Endereço: Rua das Bromélias 2475 W - Bairro Bandeirantes, Cidade – Lucas do Rio Verde
- MT)

E-mail: moacir.juliani@unilasallelucas.edu.br

RESUMO

Entende-se a autoavaliação e o portfólio como elementos propícios ao envolvimento em processos de reflexão e vivência como função formativa. O estudo apresenta uma experiência com a utilização do portfólio como instrumento, com acadêmicos do curso de licenciatura em Pedagogia. Cujo objetivo corresponde ao exercício da prática reflexiva sobre aprendizagens relativas às atividades educativas no espaço escolar de sala de aula. Além de proporcionar a vivência de incorporação da autoavaliação, ao processo de avaliação escolar. Trata-se de um estudo qualitativo de caráter descritivo, que relata a experiência desenvolvida na Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde, com turmas do curso de licenciatura em Pedagogia, na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil. A análise das produções dos acadêmicos em portfólios permite evidenciar e oportunizar a vivência da autoavaliação, que é significativa para desenvolver e construir a capacidade reflexiva. Observa-se nos portfólios análises, proposições e trajetórias que apontam para a superação de dificuldades e barreiras à aprendizagem em seu percurso formativo. A adoção de procedimentos de avaliação formativa é significativa para mediar a construção da aprendizagem dos acadêmicos.

Palavras-chave: Autoavaliação. Portfólio. Aprendizagem.

ABSTRACT

Self-assessment and the portfolio are understood as elements conducive to involvement in processes of reflection and experience as a formative function. The study presents an experience with the use of the portfolio as an instrument, with academics from the Pedagogy degree course. Whose objective corresponds to the exercise of reflective practice on learning related to educational activities in the school classroom space. In addition to providing the experience of incorporating self-assessment into the school assessment process. This is a qualitative study of a descriptive character, which reports the experience developed at Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde, with classes from the Pedagogy degree course, in the discipline of Fundamentals of Early Childhood Education. The analysis of the students' productions in portfolios allows us to highlight and provide an opportunity for the self-assessment experience, which is significant for developing and building reflective capacity. It is observed in the portfolios analyzes, propositions and trajectories that point to overcoming difficulties and barriers to learning in its formative path. The adoption of formative assessment procedures is significant to mediate the construction of academic learning.

Keywords: Self-assessment. Portfolio. Learning.

1 INTRODUÇÃO

Inúmeras pesquisas indicam a necessidade do desenvolvimento da competência docente de refletir sobre a própria prática. Isso significa segundo Schön (2000) que aprender é um processo que demanda a arte do tempo e o desenvolvimento da competência de aprender com as próprias experiências na medida em que através da reflexão constrói significados. Enfatiza-se que desde a formação inicial é necessário desenvolver a consciência da eficácia da investigação-reflexão para a melhoria do trabalho docente.

Zeichner (1993) alerta que, professores não reflexivos podem se tornar meros agentes de terceiros, aceitando de forma natural ideias dominantes, sem problematizá-las e desenvolvendo práticas que na percepção de Freire (2009) podem ser qualificadas com ativismos que não condizem com os ideários da práxis pedagógica. Aponta que, praticar o ensino reflexivo requer a atenção do professor voltada para dentro e fora da escola, indicando a reflexão enquanto uma prática social.

Um desafio aos docentes do ensino superior que trabalham com a formação de professores, é encontrar meios e instrumentos adequados, de forma que os acadêmicos possam, não somente teorizar e ouvir falar e, sim, exercitar a prática reflexiva na perspectiva a desenvolver a habilidade da reflexão no exercício futuro das experiências pedagógicas.

Uma prática indicada para a conquista da autonomia e a visão reflexiva dos fazeres, é a adoção da autoavaliação. Entendida como um dos componentes da avaliação formativa, que torna o aluno corresponsável pelo avanço de sua aprendizagem em colaboração com o professor. Adotando-se para isso uma dinâmica em que o aluno “analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e seus sentimentos e identifica futuras ações” (VILLAS BOAS, 2008, p. 51).

Segundo a autora, o portfólio é uma forma de autoavaliação em que os estudantes podem se expressar de forma escrita, com opção a escolhas e em um processo de construção de novas formas de aprender e alocar informações relevantes a sua formação.

Pode-se reconhecer, portanto, a técnica autoavaliação e o instrumento portfólio como qualificados para atividades de reflexão capazes de transformar as ações, evitando a repetição de erros, aptos, portanto a “[...] conduzir o aluno a uma modalidade de apreciação que se põe em prática durante a vida inteira” (SANT’ANNA, 1995, p. 94). Como o portfólio pode dinamizar o processo de construção reflexividade acerca das práticas na docência em curso de formação de professores? A intenção de compreender como ocorre este processo de desenvolvimento da reflexividade na prática da docência em curso de formação docente moveu este estudo.

Assim sendo, esse estudo apresenta uma experiência de utilização do instrumento portfólio com acadêmicos do curso de licenciatura em Pedagogia, visando o exercício da prática reflexiva sobre suas aprendizagens, bem como do professor relativo às suas atividades docentes. Ao mesmo tempo, proporciona a vivência de incorporação da autoavaliação ao processo de avaliação escolar.

Tal estudo se justifica, pela possibilidade de criar cenários propícios ao envolvimento ativo dos acadêmicos, futuros professores, em processos de reflexão e críticas, de forma a protagonizar, interpretar. Assim efetivando a comunicação dos conhecimentos adquiridos no cotidiano de sua formação, para desenvolver estratégias pessoais de forma a favorecer a construção da sua própria aprendizagem.

2 A PRÁTICA REFLEXIVA

É inevitável que constantemente devamos repensar a educação como um todo, os seres em formação e em especial a escola. Apesar de parecer um discurso, esse é um diálogo necessário aos educadores, para não perder de vista a relação viva do ato de educar, com a realidade que se apresenta.

Penin, por exemplo, propõe aos educadores um exame cuidados das transformações causadas pela evolução das tecnologias digitais, uma vez que:

não é possível pensar a cultura contemporânea, o papel do saber e sua distribuição sem considerar a escola e a Didática nela desenvolvida, assim como é impossível pensar a Didática sem levar em conta toda a cultura e sua transformação (PENIN 2006, p. 37).

Outro ponto a considerar importante, é a construção de uma visão da realidade ampla, para compreender o papel da educação, para que sejamos capazes de “elaborar uma nova narrativa, voltar a escrever o discurso acerca da educação [...] à luz de novas condições na sociedade em que nos cabe viver” (SACRISTÁN, 2008, p. 41.).

Tem-se reconhecido, portanto, que há saberes e capacidades que são essenciais à docência, que não se limitam a apenas dominar os conteúdos a serem ensinados e ser hábil conhecedor de princípios, métodos e técnicas de ensinar. A relevância dos saberes teóricos e metodológicos para a construção da identidade profissional, devem servir também para desenvolver competências e habilidades de pesquisa e produção e construção de conhecimentos sobre a própria prática.

Para Pimenta (2006) é possível sim, produzir conhecimento a partir da prática, desde que haja disposição de, com o suporte da teoria, problematizar os resultados obtidos em sala de aula, ou seja, na prática. Tal prática é necessária para compreender as situações e levantar indícios que ajudem na leitura da realidade, é reconhecer que “há a percepção de desencaixes do teorizado e do que sucede, em que despontam insuficiências de fórmulas aprendidas” (GATTI 2012, p. 32).

Apesar dos desafios que se colocam à investigação do cotidiano escolar, não se pode prescindir, dentre outras questões, da teoria para nutrir interpretações e leitura dos significados das experiências profissionais.

O envolver-se criticamente na reflexão sobre o que acontece em sala de aula, propicia outra conotação ao ato de ensinar e administrar tal espaço. Cabe aqui como exemplo, o significado de ensino como [...] interpretar a atividade em andamento em função de imagens mentais ou de significações que permitam dar sentido ao que ocorre. Um professor é, de certo modo um “leitor de situações”. (Tardif e Lessard, 2005, p. 250).

Ao se referir aos estudos que tem ligação com a pesquisa em educação, em especial os estudos do cotidiano escolar, Gatti, aponta que:

Parte do pensar as ações educativas, criando conceitos fecundos na relação práticas-teoria e produzindo conjuntos instrumentais ancorados na reflexão sobre sua utilização e finalidades, em contextos complexamente considerados. Essa posição pode se exprimir pela afirmação de Henri Wallon: A teoria nasce da prática e deve a ela retornar. (GATTI 2012, p.24)

Essa posição se completa com o que assevera Tardif (2007, p.234), sobre a prática dos professores não ser somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, ao contrário é preciso assumir-se como atores competentes, sujeitos ativos que produzem saberes específicos a partir de sua prática. Segundo o autor, o trabalho dos professores de profissão “deve ser considerado como espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor”.

Podemos pensar que o quanto mais dotarmos os futuros professores de instrumentais em uma perspectiva reflexiva de suas ações e do que acontece no cotidiano de sua formação, mais estaremos afastando o futuro profissional de práticas deterministas e heterogêneas.

Nos modos de exercer a docência e de pensar seu próprio fazer, uma vez que “A reflexão oferece a eles oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas” (MYZUKAMI e RODRIGUES,1996, apud Beherens,1999, p. 400).

2.1 AVALIAÇÃO FORMATIVA

As práticas educativas escolares, têm sido insistentemente solicitadas a tomarem como referência a aprendizagem significativa, que se dá tão somente pela possibilidade de que aprendizes possam relacionar os conteúdos escolares com suas experiências e universo de conhecimento. É oportuno lembrar os estudos de Ausubel, para o qual aprendizagem significativa:

Seja por recepção, seja por descoberta, se opõe a aprendizado mecânico, repetitivo e memorístico. a essência da aprendizagem significativa está em que as ideias

expressas simbolicamente se relacionam de maneira não arbitrária, mas substancial com o que o aluno já sabe (SACRISTAN e PEREZ GOMES, 2007, p.46).

A definição descrita, impõe considerar que a organização do espaço e tempo para que a aprendizagem formal seja vivenciada, não pode prescindir de estratégias que tragam à tona os interesses dos acadêmicos, em razão de sua cotidianidade.

O mesmo pensamento é válido quando pensamos na avaliação escolar, campo de experiências claramente afetado pela cultura da medida e julgamento arbitrário – como aquela que precisa envolver os acadêmicos na resolução de situações que demonstrem a construção de habilidades que tem valor para a cidadania e para o mundo do trabalho e do cotidiano.

Perrenoud (1999, p. 18) explica a renovação causada na didática do professor pela adoção da avaliação com função formativa, dizendo que, “[...] outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna o criador de situações de aprendizagem portadoras de sentido e de regulação”, entende-se uma mudança significativa do papel da avaliação e do professor em tal contexto.

Acredita-se que a avaliação que se diz formativa, é aquela em que é possível “considerar contextos de avaliação que se realizem como oportunidades de aprendizagem [...] questões cujas respostas requeiram análise, compreensão, tomadas de decisão [...] que sejam um convite ao raciocínio” (MACEDO, 2002, p. 121). Percebe-se na proposta do autor, a ética no campo avaliativo, uma vez que não atrela o ato de avaliar à concepção tradicional de aprovação e reprovação de acadêmicos, ao contrário disso, “despe-se do autoritarismo e do caráter seletivo e excludente” (VILLAS BOAS, 2008, p. 33,) em favor da concepção de valorização da aprendizagem do aluno.

Em uma interessante sinalização sobre a avaliação da aprendizagem tendo como categoria a relação com o tempo da vida, Wachowicz (2006, p.141) definiu o seguinte: “se a aprendizagem tem todo o tempo da vida para se realizar, a avaliação tem momentos de registro, que equivalem a sínteses da realização da aprendizagem. [...] a avaliação representa momentos da aprendizagem, nos quais é preciso parar no tempo”.

A autora indica ainda, que ninguém pode melhor avaliar o que vive, senão nós mesmos, o que nos remete a pensar em um contexto educacional onde planejar práticas autênticas de avaliação formativa, implica articular contextos, métodos, estratégias e instrumentos onde não somente os professores pratiquem a avaliação, ou pior que isso, como acusa Villas Boas (2008, apud Enguida, 1989) os casos onde sejam os professores os agentes principais da avaliação.

Ao contrário dessa postura unilateral, espera-se que os acadêmicos possam participar de seu processo avaliativo. Além do que, segundo Perrenoud (1999) adotar a avaliação com critérios mais formativos impacta na transformação das práticas de ensino, em perspectivas mais abertas a aprender, a criar e a comunicar-se.

Assim, o parceiro indicado para composição do processo avaliativo na sala de aula, é o que se conhece como autoavaliação, significada pela avaliação com função formativa por referir-se:

ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e seus sentimentos e identifica futuras ações. Para que haja avanço na aprendizagem (VILLAS BOAS, 2008, p. 51)

No que tange a ser o aluno corresponsável pela realização da avaliação de seu percurso, vale ressaltar o caráter contínuo da autoavaliação citado pela autora, ou seja, a autoavaliação como um processo constante e permanentemente reflexivo de suas aprendizagens e da caminhada de construção e produção de conhecimentos, que inclui inclusive as formas de interações na sala de aula que na visão dos acadêmicos foram mais produtivas na caminhada.

Alerta Hoffmann (2001) que, ao dar espaço no dia-a-dia da sala de aula para a promoção da autoavaliação, o professor tem a chance de tomar consciência de possíveis vulnerabilidades dos acadêmicos, de forma a refletir sobre os processos didáticos. Nesse caso, os professores igualmente realizam autoavaliação, o que na visão de Villas Boas (2008) faz com que os acadêmicos confiem mais em um processo no qual seus mestres também fazem o mesmo que eles.

E ainda Wachowicz (2006) defende que quando o estudante tem a oportunidade de escolher livremente o que registrar e explicar o significado de seus registros de aprendizagem estará passando por um processo de metacognição. Assim alguns princípios são exercitados como, por exemplo, os princípios democráticos no espaço escolar.

2. 2 O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO E REFLEXÃO

Embora seja possível promover a autoavaliação por meio de instrumentos pré-elaborados, é necessário que os acadêmicos avaliem suas atitudes perante a realização de atividades de aprendizagem. Essa prática é apontada como pouco efetiva para a regulação das

aprendizagens e, normalmente, acabam por se constituir tão somente em mais um dos instrumentos avaliativos do professor.

Acredita-se, portanto, no potencial de instrumentos de autoavaliação que não sigam padrões uniformes, como é o caso do portfólio, significativo pela possibilidade de favorecer “a análise de singularidades e peculiaridades de desenvolvimento”, (HOFFMANN, 2001, p.132).

Assim, oportunizar a expressão e comunicação livre do aluno em seu “processo de aprender ou conhecer, do qual toma consciência ao mesmo tempo em que explica os significados que escolheu registrar “assumindo a avaliação de sua própria aprendizagem” (WACHOWICZ, 2006, p. 142).

Avaliar o domínio dos objetos de aprendizagem propostos, pode se dar sem a pressão típica das escolhas metodológicas que consideram apenas atividades avaliativas burocráticas, finalísticas e pontuais. Para os acadêmicos em qualquer etapa, nível ou modalidade, constituem-se em momentos que devem concentrar esforços para memorizar os conteúdos para alcançar notas e não se sujeitar ao processo de recuperação ou reprovação.

Ou seja, efetivamente não contribuem com o desenvolvimento de competências e habilidades de refletir sobre o que aprende, para traçar estratégias pessoais para sanar possíveis dificuldades e agir a favor da construção da sua própria aprendizagem, o que para Alves (2013) pode ser considerado como ferramentas a favor da autonomia e protagonismo do aluno.

Assim, pode-se pensar no portfólio como ferramenta oportuna para a expressão livre de trajetórias e expectativas escolares, para produção de textos a partir de anotações de leituras e discussões sobre diferentes temas.

Acrescenta-se ainda, a possibilidade para registros variados e, inovadoras formas das atividades práticas vividas coletivamente com os colegas, sínteses pessoais que apontem para o trabalho em si e enquanto manifestações das possibilidades de uma prática avaliativa que contribua com a aprendizagem e a construção de habilidades reflexivas.

A organização de um portfólio com a intencionalidade de elucidar aprendizagens, é formativa porque “não se processa sempre em linha reta e ascendente, nem da mesma forma e muito menos no mesmo ritmo para todos os estudantes” (ALVES, 2013, p. 77), ao contrário disso, pode ser visto como um instrumento que possibilita compreender de forma qualitativa o que se pensa e o que se faz, em uma cultura de reflexão constante.

3 DESIGNER METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo qualitativo de caráter descritivo, que permite apresentar interpretações diferenciadas da visão de mundo do indivíduo (GIL, 1991), relativa ao uso do portfólio como ferramenta de reflexão sobre atividades educativas no espaço escolar, bem como reconhecer seu potencial para uma proposta de avaliação formativa.

A experiência foi aplicada na Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde - MT, com turmas de acadêmicos do curso de licenciatura em Pedagogia, na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, disponibilizada na estrutura curricular do curso no terceiro semestre. A referida disciplina tem por objetivos o estudo de alternativas pedagógicas e exigências cotidianas da educação infantil, inclusive ao que tange à avaliação.

Assim, além da construção dos significados conceituais por parte dos acadêmicos, se reconhece a relevância da ação prática reflexiva e da vivência da avaliação formativa para a construção crítica da importância desses processos no espaço escolar. Villas Boas reforça essa questão dizendo que “o portfólio é uma oportunidade maravilhosa de os acadêmicos, futuros educadores, vivenciarem a avaliação formativa e não apenas lerem sobre ela” (VILLAS BOAS, 2008, p. 83).

Por essa razão, foi apresentado aos acadêmicos como alternativa para a construção de um rol de atividades avaliativas do semestre e a construção de um portfólio das atividades formais realizadas na disciplina ao longo do semestre letivo.

Para efetivação da experiência desenvolveram-se etapas necessárias como a apresentação da proposta avaliativa à turma no primeiro dia de aula, proposições teóricas para discussão do processo de criação, organização e pontos essenciais como originalidade, criatividade e motivação para a produção reflexiva e versátil de portfólios. Em seguida, o processo de acompanhamento regular da construção do portfólio, destacando-o como recurso mediador da aprendizagem, e não somente recurso de avaliação da disciplina.

E, para finalizar, os *feedbacks* parciais e final sobre as produções e análise das “considerações finais” efetivadas pelos acadêmicos, com vistas a identificar o sentido dado à experiência de construção, tanto no que diz respeito à evidências e reflexões do progresso relativo a conhecimentos apreendidos, como evidências das dificuldades imbricadas na realização da atividade.

3.1 PROPOSTA AVALIATIVA DA DISCIPLINA

No primeiro dia de aula, durante a discussão do plano de ensino da disciplina à turma, destacou-se o que diz o Projeto Pedagógico do Curso -PPC de Pedagogia relativo à avaliação como um processo contínuo, que deve acontecer no decorrer de todas as atividades realizadas no decorrer do semestre.

Propôs-se o portfólio como elemento capaz de mediar a reflexão da aprendizagem por ser um procedimento avaliativo diferenciado, em relação a procedimentos e recursos mais tradicionais. Ressaltou-se ainda, a importância de construir a prática com o uso do portfólio, sendo o mesmo um instrumento para acompanhar a construção das aprendizagens na infância. Uma ferramenta comum na educação infantil e muito valioso para o docente também, no processo reflexivo de ensinar.

Definiu-se o uso do portfólio como o instrumento representativo das atividades avaliativas do semestre, organizado individualmente, em formato livre, de todas as atividades pedagógicas realizadas durante a disciplina. Realizam-se estudos dos autores presentes na bibliografia do plano de ensino da disciplina, apresentação dos trabalhos realizados individualmente e em grupo, socialização de leituras dos livros recomendados na disciplina com atividade de “boas práticas” realizadas pelos colegas, dentre outras.

Devendo em princípio, ser disponibilizado à professora para análise ao final do primeiro e segundo bimestres. Assim, o processo se consolida com aval para a consolidação da ação-reflexão-ação.

3.2 PROCESSO DE CRIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO PORTFÓLIO

Buscou-se apresentar concepções teóricas que inovam as formas de avaliação com variadas técnicas e instrumentos com destaque ao portfólio. No sentido de estimular os acadêmicos à atividade, discutiu-se o processo de criação e organização do portfólio, com ênfase nas necessidades da originalidade, criatividade e versatilidade na construção dos mesmos. Sobre as formas de registro, destacou-se a possibilidade de combinar elementos como imagens, gravuras, fotografias, para enriquecer as produções textuais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como estratégia de orientação e acompanhamento da construção do portfólio, com vistas a exercitar a expressão escrita crítica, após o estudo dos conteúdos, levantaram-se questionamentos, alvos de reflexão pessoal no portfólio, cujo objetivo imediato era reconhecer

o portfólio como recurso mediador da aprendizagem, e não somente mais um recurso de avaliação da disciplina com relatos, apenas de acontecimentos e informações para que os acadêmicos, futuros profissionais da docência, pudessem perceber a avaliação de forma mais dinâmica e clara.

As produtivas reflexões foram encontradas nas respostas às interrogações lançadas. Após analisar diversas legislações e tendências que abordam o direito à infância, buscou-se a opinião dos acadêmicos sobre o direito das crianças à infância, das quais se obteve respostas como:

Ainda hoje há uma dívida social com a infância, porque as crianças ainda são protegidas e supridas em suas necessidades mais básicas como desde muito cedo ter uma escola de qualidade com professores capacitados e especializados para trabalhar na educação infantil. Rousseau (1973) há muito tempo atrás fez um alerta sobre a necessidade de se pensar na criança que se constrói antes do homem que se torna. Crianças precisam ser crianças e como tal serem amparadas e amadas pela educação e pela sociedade (Acadêmica 1).

Sobre a mesma questão, outra acadêmica efetivou a seguinte reflexão:

Boa parte do que a Constituição Federal de 1988 e as leis educacionais garantem à criança, entendo que é dever nosso enquanto futuros educadores, sem esquecer que “crianças possuem apenas uma infância, roube-as dela e elas terão perdido para sempre.” (Acadêmica 2).

Outro encaminhamento na construção do portfólio, no sentido de estimular os acadêmicos à linguagem livre, ou seja, democrática, com a liberdade de fazer, foi na propositura para registrar o momento denominado de “boas práticas”, onde semanalmente uma dupla de acadêmicas aplicaram uma atividade lúdica, com a turma, de forma a contribuir com aspectos do desenvolvimento integral da criança na faixa etária da Educação Infantil.

Os registros ocorreram em diferentes formatos, com uso de fotos, imagens e declarações de contentamento aos colegas, por ter aprendido algo que poderiam utilizar na prática docente futura. Percebeu-se, em alguns registros, a relação que fizeram da atividade proposta pelos colegas, com referenciais teóricos estudados relevantes para a formação de professores.

Uma acadêmica, por exemplo, questionou a adequação da faixa etária de uma das práticas propostas por um de seus colegas, e usa como argumento “a necessidade de observar

os estudos de Piaget sobre os estágios de desenvolvimento humano, na hora de propor qualquer atividade ou brincadeira em sala de aula. ”

Uma dificuldade encontrada na adoção do portfólio, trata-se do tempo e compromisso do professor para a apreciação, análises e *feedbacks* sobre as produções dos acadêmicos. Ao propor uma atividade avaliativa dessa natureza é preciso ter claro que os acadêmicos foram encorajados a realizar análises, proposições e conclusões individualmente. Não cabe, portanto, uniformizar os procedimentos habituais de correção das avaliações escolares.

Ciente do aspecto significativo e mediador para a aprendizagem dos acadêmicos e para a atividade de ensino, as produções dos acadêmicos foram analisadas e recebiam comentários individuais. Inicialmente eram apontados e valorizados os avanços e pontos positivos das produções, seguidos de orientações e indicações de parte dos registros que mereciam mais atenção.

Para de fato demonstrar sua opinião e o significado dado a determinado conteúdo/assunto, inclusive incentivando a reflexão em que se acreditava que houveram avanços em sua aprendizagem e a persistência das dificuldades.

Uma das acadêmicas, na versão final de seu portfólio fez a seguinte consideração relativa ao comentário recebido na avaliação parcial de seu portfólio:

No início do portfólio fiquei muito preocupada em organizar todo o conteúdo e colocar as informações de um jeito que a professora pudesse visualizar facilmente na hora de corrigir. Depois fui percebendo que ela deu autonomia para nossa iniciativa e criatividade para registrar a trajetória dos assuntos teóricos e dos trabalhos realizados nas aulas. Acho isso imprescindível para a formação de quem vai trabalhar com crianças (Acadêmica 3).

Há, na fala da aluna, um indício importante de reflexão de seu próprio trabalho e de continuar seu caminho de forma mais independente das coordenadas pelo professor. Para Villas Boas (2008) isso é indicativo de que a prática de autoavaliação torna o aluno ciente das decisões futuras, o que para nós, enquanto formador de formadores, é significativo por saber que os acadêmicos experimentem ser protagonistas de suas aprendizagens, para futuramente incorporar formas de autoavaliação em suas práticas educativas cotidianas, semelhantes à que vivenciaram.

Quanto à evidências e reflexões do progresso relativo a conhecimentos adquiridos em razão dos conteúdos desenvolvidos, foi possível observar narrativas significativas de

aprendizagens e habilidades construídas e exercitadas. Como destaque nesse sentido, uma das acadêmicas precisou ser acompanhada e estimulada por apresentar excessiva ansiedade e dificuldades para decidir como organizar e o que registrar em seu portfólio. Sua reflexão final foi:

O portfólio tinha muitos objetivos a cumprir, mais para mim o maior deles foi proporcionar o exercício da minha escrita, porque tenho muita dificuldade em organizar e expor o que penso e o que aprendi de novo (Acadêmica 4).

Isso nos fez lembrar o que Alessandrini (2002) aponta sobre a avaliação formativa, que é o gerenciamento das diferenças de perfis dos acadêmicos, permitindo assim, maior integração daqueles que possuem dificuldades.

Vale também um registro reflexivo do reconhecimento de que o diálogo em forma de exemplos e de compartilhamento em sala, foram determinantes para facilitar a aprendizagem:

Não sei se foi muito certo, mas para conseguir transmitir o que foi realizado nas aulas às vezes eu usei palavras dos meus colegas porque foi o que aprendi e guardei na memória. Acho que as conversas sempre enriquecem o entendimento das matérias (Acadêmica 5).

Vale ressaltar que na leitura dos portfólios, foi possível identificar a necessidade de intervenção para melhor apropriação de alguns dos conteúdos trabalhados. Uma vez que os registros desses foram conceitualmente superficiais e carentes de relações significativas com a realidade.

Assim, o que era mais relevante foi retomado com a utilização de estratégias de contextualização, em atividades realizadas em grupos. Por fim, sobre a experiência de construção do portfólio há evidências de que um dos desafios foi engajar-se mais com o que acontecia em sala de aula, conforme expressa esta acadêmica:

Para fazer a criação do portfólio foi preciso prestar muita atenção e se envolver em todas as aulas, pois somente assim conseguíamos expor nossa aprendizagem do conteúdo estudado. Não foi algo muito fácil de ser construído. Mas sem dúvida foi uma forma dos acadêmicos revisarem e registrarem o conteúdo após cada aula, sendo assim não precisava memorizar tudo antes de uma prova. Foi também um modo de

comunicação e avaliação diferente com o professor, e ainda tivemos base de como elaborar quando formos profissionais na área da educação (Acadêmica 6).

Acredita-se, portanto, que não teria sentido a proposta, se não por meio de reconhecimento e de exercitar a autoavaliação como uso do portfólio, apresentando com isso, um novo olhar sobre a avaliação e a sua utilização na profissão de educador. Foi relevante para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à futura profissão.

4 ÚLTIMAS PALAVRAS...

A experiência com o uso do portfólio como atividade para a prática reflexiva, dos estudos realizados em sala de aula, foi relevante sob diferentes aspectos. Inicialmente constituiu-se em uma perspectiva de registros escritos e, portanto, os acadêmicos envolvidos tiveram que lançar olhares mais analíticos e atentos sobre suas aprendizagens, para então registrá-las.

Houve expansão do leque de habilidades para o exercício da docência, uma vez que os acadêmicos produziram a leitura crítica do cotidiano da sala de aula, ou seja, relaxaram conversas reflexivas consigo mesmo, para decidir o que e como expor as aprendizagens, com tomadas de decisões e iniciativas de buscar alternativas para superação de dificuldades de diferentes ordens, em prol de sua aprendizagem.

Para os objetivos da experiência, esses fatores se consolidaram, pelo fato de despertar o olhar dos acadêmicos, futuros docentes, para a ação reflexiva ao registrar experiências e analisá-las de forma autônoma e criativa, com vistas a possibilidade de otimização das práticas pedagógicas.

Ao mesmo tempo, o envolvimento ativo dos acadêmicos no processo de avaliação da disciplina foi fundamental, pois ficou demonstrado que a autoavaliação reduz a pressão causada por processos avaliativos em que o professor é o responsável. É preciso prestar atenção no aspecto formativo em que aprendizagem e avaliação não se separam, mas que ambos precisam estar em constante processo de ação-reflexão-ação pelos docentes, em parceria com seus alunos.

Além do mais, no processo de formação de professores, deve-se priorizar instrumentais que se aproximem ao máximo da realidade escolar, visando uma formação crítica e que esclareça a lógica dos conhecimentos que estão sendo ensinados.

REFERÊNCIAS

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. Desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALVES, Júlia Falivene. **Avaliação educacional**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2013.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Trad. CAMPOS, Valério. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SCHÖN, D.A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho docente**. 2 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Ed. Papirus, 2008.

WACHOWICZ, Lilian Anna. Avaliação e aprendizagem. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro(org). **Lições de didática**. São Paulo: Papirus, 2006.