

CAPÍTULO 11

Portfólio: gestos de leitura sobre o fazer docente

Rosângela Leffa Behenck e Marie Jane Soares Carvalho

Introdução

O presente trabalho objetiva compreender a concepção de aprendizagem que as professoras-alunas do curso de licenciatura em Pedagogia a distância da UFRGS revelam a partir das reflexões que realizam em seu Portfólio de Aprendizagens. Essa reflexão nos permitirá analisar o modo como a professora-aluna compreende a relação entre os saberes da docência e o conhecimento teórico em educação expresso na sua elaboração escrita que é também elaboração reflexiva, crítica. Neste texto, tomaremos como referência os estudos de SCHÖN (1995), NÓVOA (1995) e CARVALHO (2005) a fim de analisar a relação entre aprendizagem e formação profissional do professor, pois partimos da hipótese de que a *prática reflexiva* produz mudanças em diferentes âmbitos: pessoal, profissional e organizacional, produzindo, assim, a profissão e a escola.

A formação profissional do professor exige uma série de saberes¹ necessários ao exercício de sua profissão. Em geral, esse trabalho se inicia na

¹ Entendemos o saber segundo Foucault (1969), como fruto das relações de poder. O saber se materializa em enunciados que se constituem a partir de determinadas condições de produção; estas, por sua vez, deixam entrever as relações de poder que constituem os sujeitos e seu dizer.



universidade a partir de uma formação inicial que contempla saberes específicos e teóricos ligados à Educação. No entanto, a experiência tem nos mostrado que essa formação inicial parece não dar conta da complexidade e da especificidade das situações que o trabalho pedagógico, em sua prática, envolve. Isso tem gerado inúmeras discussões e reflexões entre os próprios profissionais da educação e teóricos/estudiosos da área. Tais discussões têm apontado algumas alternativas, entre as quais se destaca a de aliar aos saberes teóricos saberes da experiência, afastando-se, desse modo, de uma formação puramente acadêmica e buscando uma aproximação para com o trabalho em sua dimensão profissional.

Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia a Distância da UFRGS (PEAD), visando a atender também uma demanda social por formação, oferece ao professor já em atuação uma possibilidade de formação. Mas, compreendendo-se a especificidade que constitui esse grupo de alunas dado o fato de já serem professoras, o curso, por meio de um currículo diferenciado e integrado, se propõe a “preparar o professor para a reflexão teórica (metarreflexão) permanente e a recriação das práticas escolares ao ampliar o conhecimento e o pensamento sobre o fazer pedagógico” (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006, p. 20), atribuindo, assim, novos significados ao papel do professor e propondo uma formação voltada à reflexão e à pesquisa.

O Portfólio de Aprendizagens – atividade que permeia todo o curso – funciona como um espaço de discussão e reflexão da professora-aluna acerca das situações de aprendizagem que vivencia enquanto aluna e enquanto professora. Por constituir-se a partir de uma proposta aberta e flexível, permite aos sujeitos (re)elaborarem suas dúvidas, hipóteses, relações, apropriações de um modo bastante particular. Desse modo, o Portfólio expressa o movimento interpretativo dos sujeitos acerca dos saberes que aprendem, negam, reafirmam, desconstruem, o que os ajuda a compreender o seu próprio processo de aprendizagem. Cada um expõe o seu processo, o seu gesto de leitura da realidade (acadêmica e profissional) e, nesse movimento, pelo trabalho de



autoria e autonomia que tal atividade confere, se constituem como *professores reflexivos* (SCHÖN, 1995) e como *professores pesquisadores* (GIROUX, 1997). Por essa razão, os registros do Portfólio de Aprendizagem constituirão o nosso *corpus* de análise, visto que tais registros nos dão pistas acerca de como se entrelaçam e se tecem os fios dessa grande rede de saberes sobre os quais o profissional professor se constitui.

Aprendizagem e saber docente

Pensar a aprendizagem enquanto processo de apropriação de saberes específicos de uma determinada profissão nos impõe, de início, algumas considerações.

A primeira delas diz respeito aos saberes fundamentais, ao exercício da profissão professor, visto que esses saberes são de diferentes ordens: teórica/acadêmica/científica, interpessoais, práticos/experimentais e se tornam cada vez mais importantes à medida que aumenta a exigência para que os professores sejam capazes de lidar com os inúmeros desafios e tensões que permeiam os espaços da escola. Assim, o processo de aprendizagem do professor contempla conhecimentos variados que vão desde o saber ao *saber-fazer*, saberes que contribuem para sua formação profissional, o que nos permite relacionar aprendizagem e formação de professores.

A partir dessa consideração inicial, destacamos outra igualmente importante que decorre da primeira. Considerando que a aprendizagem, no processo específico de formação do professor, contempla saberes de diferentes ordens, é preciso considerar tal noção no interior mesmo do processo de formação, ou seja, trata-se de, como diz TARDIF (2001, p. 17) “relacioná-la com as situações concretas do trabalho docente”, para que se possa compreender a natureza dessa noção.



Nessa tentativa de valorizar cada vez mais os saberes próprios ao fazer docente, o que se tem buscado é fazer o professor refletir sobre o seu trabalho, pensando-o e analisando-o criticamente, o que possibilita a integração e articulação entre um saber teórico e um *saber-fazer*.

Ao tratar dos modos de conceber o conhecimento, SCHÖN distingue duas formas de saber: “o saber escolar, isto é, um tipo de conhecimento que os professores são supostos de possuir e transmitir aos alunos” e o *conhecimento tácito* que se caracteriza por ser “espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano” (SCHÖN, 1995, p. 81-82). Embora SCHÖN associe o saber escolar ao professor e o saber tácito ao aluno, propomos aqui que a professora-aluna do PEAD, por experimentar essa duplicidade de papéis (aluna e professora simultaneamente), reúna ambos os saberes como aluna adquire conhecimentos teóricos, saberes da ordem do científico que se (re) significam a partir da relação com saberes que advêm de sua prática² como professora, tomados aqui como conhecimento tácito.

Esses dois modos de conceber o conhecimento se estruturam a partir de certa ambiguidade, pois ainda que guardem suas especificidades, não podem ser pensados isoladamente, ambos são partes de um ‘todo’ maior. Por outro lado, enquanto partes, são apenas parte, não dão conta da complexidade que envolve o trabalho docente.

Para que haja uma articulação entre saberes escolarizados/acadêmicos e saberes experienciais/práticos, é necessário que os sujeitos se permitam refletir sobre o fazer docente, buscando teorizar a prática, ou seja, compreender essa prática a partir da reflexão sobre a ação, relacionando-a com o saber escolar. SCHÖN (1995) propõe uma atitude de reflexão *na* e *sobre* a prática. Em outras palavras, trata-se de *refletir sobre a reflexão-na-ação*, o que implica numa “ação, uma observação e uma descrição que exige o uso de palavras” (SCHÖN, 1995, p.83). Este é o propósito do Portfólio de Aprendizagens: possibilitar à

² A prática compreende o trabalho efetivo do professor em sala de aula, sua inserção no processo de ensino e aprendizagem. A prática docente explicita a rede de saberes a qual o professor se vincula.



professora-aluna a reflexão acerca do seu processo de aprendizagem para que ela possa, mediada pela linguagem (simbólica), pela tecnologia (*blog*) e pelos saberes escolarizados/acadêmicos, ressignificar sua prática. O Portfólio, assim, cria condições para uma *prática reflexiva*.

A linguagem tem um papel fundamental nessa prática, porque ela permite aos sujeitos produzirem sentidos. Verbalizar uma situação supõe uma interpretação sobre ela e, por isso, já não se trata mais de uma situação ou fato apenas, mas de um modo de compreendê-la. O registro (escrito) da professora-aluna representa o movimento interpretativo que ela produziu, é o seu gesto de leitura acerca da realidade. Essa reflexão pode trazer à tona as divergências que se dão entre as ações e as palavras, fazendo a professora-aluna descobrir, muitas vezes, que “atua segundo teorias de ação diferentes daquelas que professa”. (SCHÖN, 1995, p. 90)

Nesta perspectiva, SCHÖN (1995) defende o desenvolvimento de um *practicum* reflexivo, que implica um tipo de aprender fazendo. Segundo o autor, “os *practicum* reflexivos para os professores podem ocorrer em diferentes estádios da formação e da prática profissionais” (SCHÖN, 1995, p. 90), proporcionando, desse modo, uma formação profissional que se constrói, mesmo, na medida em que vai acontecendo.

A proposta do PEAD vai ao encontro desse projeto, pois objetiva “desenvolver a aprendizagem numa perspectiva investigativa [...] compreendendo saberes educacionais a partir das questões nela [prática docente] experienciadas” (CARVALHO; NEVADO; BORDAS, 2006, p. 21). Para que isso se efetive, a estrutura curricular deve possuir uma identidade própria condizente com a identidade do público-alvo. No caso do PEAD, o currículo está organizado de modo a aproveitar as experiências docentes das professoras-alunas, visando a contribuir para a reelaboração teórico-científica de tais experiências.

SCHÖN (1995) pretendeu, a partir do conceito de *professor reflexivo*, propor uma formação de professores estruturada não apenas nos moldes do currículo normativo, visto que tal currículo primeiro apresenta a ciência para



depois introduzir a aplicação e, por fim, o estágio, momento em que o aluno deve realizar a aplicação dos conhecimentos técnico-profissionais. Sua proposta, baseada nos estudos de John Dewey, é a de valorizar a experiência e a reflexão na experiência, concebendo a prática profissional como momento de construção de conhecimento porque permeado pela reflexão, pela análise, pela problematização do real. Esse *conhecimento na ação*, como dissemos anteriormente, corresponde ao conhecimento tácito, interiorizado e que emerge na ação.

Tal conhecimento, porém, não é suficiente. Diante de situações novas no dia a dia da sala de aula, novas soluções e caminhos são necessários,

(...) exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. (PIMENTA, 2006, p. 20)

Esse movimento é denominado por SCHÖN (1995) de *reflexão sobre a reflexão na ação*, que configura o processo de pesquisa acerca da ação dos profissionais, dando origem ao *professor pesquisador*, articulando, assim, reflexão e pesquisa na análise da prática profissional.

É preciso destacar, no entanto, que as ideias de SCHÖN, embora largamente (e rapidamente) difundidas, também foram motivo de críticas, especialmente por parecerem um tanto reducionistas por tomar a *prática reflexiva* como processo individual e psicológico do profissional, presa ao espaço restrito da sala de aula, ou seja, operando mudanças muito imediatas que não ultrapassam tal espaço. Por outro lado, não é possível pensar uma *prática reflexiva* por si só, sem a capacidade de tomar posições frente aos problemas na tentativa de resolvê-los.

Nessa perspectiva, a teoria ganha importância, pois, além de possibi-



litar a superação do praticismo, permite aos sujeitos ampliarem seu espaço de reflexão crítica para além da sala de aula, incluindo esferas sociais mais amplas e, conseqüentemente, abrindo para a compreensão política da prática docente.

A teoria, assim, representa para o sujeito a possibilidade de apropriação de diferentes “pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (PIMENTA, 2006, p. 24). Isso significa dizer que teoria e prática são inseparáveis no que se refere ao trabalho docente, pois o professor articula à sua ação conhecimentos pessoais. Sua atuação, portanto, está marcada por uma relação que contempla a experiência particular (ação e conhecimento tácito; teoria e prática, portanto) e esta, por sua vez, deve estar articulada aos conhecimentos específicos ligados à educação. Desse modo, “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”. (PIMENTA, 2006, p.26)

Partindo dessa relação inseparável entre teoria e prática, ZEICHNER (1995) defende que a *prática reflexiva*, tomada como prática social, precisa ser pensada/realizada enquanto prática coletiva, transformando as escolas em comunidades de aprendizagem, visto que, somente assim, se poderá criar condições para mudanças institucionais e sociais, ou seja, para além das salas de aula. É preciso, portanto, realizar uma transição de professores reflexivos individualmente para intelectuais críticos e transformadores, conforme propõe GIROUX (1997), mas tal transição ainda carece de meios reais e possíveis para sua efetivação, alternativas que precisam ser pensadas a partir do trabalho docente, das organizações escolares e da formação inicial e continuada dos professores.



Portfólio de aprendizagem: gestos de interpretação da professora-aluna

A definição de Portfólio é um tanto heterogênea, mas comporta, como princípio fundamental, a reflexão acerca da aprendizagem, e isso se realiza por meio da compilação e/ou registro de materiais que evidenciem tal processo. Assim, podemos dizer que o Portfólio contempla uma dimensão material e uma dimensão reflexiva. Normalmente, contempla ainda a dimensão avaliativa, visto que o professor poderá utilizar o Portfólio como forma de acompanhamento e avaliação do trabalho do aluno.

CARVALHO & PORTO (2005, p. 15), ao propor o Portfólio Educacional como uma proposta alternativa de avaliação nos cursos de graduação, define-o como “*uma produção intelectual, relativamente curta, que mostra, de forma sucinta e substantiva, o professor como sujeito reflexivo e construtor da sua experiência pedagógica*”, ou seja, cabe à professora-aluna selecionar, organizar os materiais que vão compor o seu Portfólio num processo que alterna evidência e argumento. A evidência está diretamente ligada à dimensão material, pois contempla os materiais (textos, filmes, etc.) representativos da experiência pedagógica. A partir das evidências o sujeito opera um investimento argumentativo que envolve discussão e pesquisa. Isso permite ao sujeito uma reflexão acerca do seu *fazer* docente e lhe proporciona o desenvolvimento de novas competências.

Embora o Portfólio Educacional contemple algumas características que lhe são comuns, as propostas podem variar dependendo do objetivo e do público que se busca alcançar. Assim, para efeitos de nosso trabalho, interessa discutir o Portfólio a partir da proposta apresentada às alunas do PEAD – UFRGS.

Dentre as orientações dadas às professoras-alunas, registradas na página oficial do Polo de Três Cachoeiras (www.peadtrescachoeiras3.pbworks.com), estão:



- O Portfólio é individual e será constituído por anotações sobre o desenvolvimento das aprendizagens.
- As anotações devem conter argumentos e evidências que caracterizem a aprendizagem.
- As evidências devem contemplar situações relacionadas tanto com as atividades das interdisciplinas³ quanto com atividades extracurriculares (trabalho, social, etc.).
- No final do semestre, deverá ser produzida uma versão impressa do Portfólio.
- A seleção de evidências é um momento importante no desenvolvimento do Portfólio. Assim, deve ser evitada uma seleção “mecânica” das evidências – simplesmente arrolar como evidência qualquer atividade das interdisciplinas –, pois na própria seleção das evidências você já está demonstrando o que julga relevante em termos de aprendizagem.

A partir dessas orientações, podemos depreender o objetivo da elaboração do portfólio: permitir à professora-aluna uma reflexão acerca de sua atuação como aluna e como professora, buscando articular saberes específicos ligados a cada uma dessas dimensões e, conseqüentemente, produzir o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. É importante destacar, ainda, que a *prática reflexiva* pode ir além do trabalho realizado na escola e na universidade, pois pode incluir evidências ligadas à família e à sociedade como um todo, o que revela a possibilidade de inúmeras relações/articulações entre os conhecimentos teóricos e a realidade da professora-aluna, deslocando-se, desse modo, de uma perspectiva muito centrada no conhecimento acadêmico.

³ As Interdisciplinas compreendem a abordagem de um tema amplo, que contém possibilidades de enfoques temáticos e teórico-práticos.



NÓVOA (1995, p. 15) destaca que a formação de professores está relacionada “com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)”. Tomando a abordagem de NÓVOA como ponto de partida e concebendo o Portfólio como espaço de reflexão em torno das questões pedagógicas, podemos afirmar que o Portfólio funciona como uma estratégia dentro do processo de formação de professores, pois abrange mudanças nos diferentes âmbitos: pessoal, profissional e organizacional. Vejamos como isso se dá efetivamente.

A professora-aluna, a partir da metarreflexão sobre o seu processo de aprendizagem, constrói conhecimento porque faz um retorno sobre si, sobre o seu trabalho, o seu aprender e, desse modo, aprende mais sobre si mesma, aprende a refletir, duvidar, discutir.

Nesse trabalho de reflexão, o sujeito constrói também um modo de ser professor, ou seja, vai produzindo sua profissão, construindo uma identidade e, por isso, se desenvolve enquanto profissional. À medida que o professor produz a si mesmo enquanto profissional, produz junto com ele a escola, pois pode instaurar, desse modo, novas formas de encarar o trabalho pedagógico, questionando saberes e práticas já instituídos, naturalizados e estabelecer, assim, a *prática reflexiva* na escola.

Aspectos metodológicos e análise dos dados

Fazer pesquisa envolve investigação, análise, reflexão. Para DEMO (1996, p. 34), esse trabalho compreende “um questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”. É o que nos propomos a fazer aqui: compreender o movimento de formação profissional



da professora-aluna do PEAD a partir de uma pesquisa investigativa e qualitativa, num diálogo constante entre o objeto de investigação, os referenciais teóricos e o método de investigação.

Nossa análise partiu da observação e sistematização dos dados de dois Portfólios de Aprendizagem, selecionados segundo os critérios que apresentamos abaixo:

- que a professora-aluna do PEAD atuasse como professora em sala de aula;
- que o trabalho de registros no Portfólio fosse contínuo, ou seja, que não houvesse longos períodos sem nenhum registro;
- que os registros contemplassem saberes de várias interdisciplinas;
- que os registros contemplassem a reflexão entre a prática na escola e a teorização oferecida no curso.

Os Portfólios selecionados são de duas professoras-alunas, ambas com mais de 20 anos de experiência em sala de aula. A primeira atua em uma turma de Pré-Escola, série em que já possui 4 anos de experiência. A segunda trabalha com classes multisseriadas: 1ª e 2ª séries em um turno, 3ª e 4ª séries em outro.

É importante salientar também que a análise contemplou postagens realizadas no período entre 2007 e 2009.

Na análise do **Portfólio de Aprendizagem I**, observamos um movimento que se constrói a partir da relação entre diferentes temporalidades cujos limites são marcados por alguma aprendizagem específica. Vejamos, por exemplo, o excerto a seguir:

Já havia ouvido falar no trabalho em sala de aula a partir dos grandes mestres. Mas não encontrava uma maneira, porque nunca havia trabalhado desta maneira.



A partir da aula de Artes Visuais, comecei a mudar minha atitude e descobrir como este trabalho é gratificante e que as crianças são capazes sim, de interessar-se pelo assunto. (18/10/2007)

A postagem acima revela uma aprendizagem de ordem profissional, visto que se trata de um saber que interferiu no modo de conceber ou de realizar o trabalho docente, confirmando que o conhecimento teórico opera mudanças na prática docente e a ressignifica (PIMENTA, 2006). A professora-aluna estabelece uma comparação entre o ‘antes’ e o ‘depois’ da aprendizagem, evidenciando, desse modo, sua compreensão de aprendizagem, entendendo-a como mudança de concepção ou mudança metodológica, conforme observamos nas palavras da aluna: “comecei a mudar minha atitude”. É importante salientar que tal mudança não está embasada em nenhum elemento teórico, ou seja, a professora-aluna não apresenta as razões que motivaram sua mudança, tomando a aprendizagem como um resultado final e não como processo. Esse foi um aspecto que permeou todas as postagens realizadas no ano de 2007, mas a partir de 2008, já se observa algum avanço nesse aspecto. Percebe-se maior preocupação em estabelecer relações entre as situações vivenciadas pela professora-aluna em sua realidade mais imediata e os conhecimentos trabalhados ao longo do curso. Isso revela uma compreensão mais apurada acerca dos objetivos do Portfólio e também do próprio movimento que a professora-aluna realiza ao aprender.

Esse movimento deixa entrever que a construção do *professor reflexivo* (SCHÖN, 1995) é contínua e processual; é, portanto, no exercício mesmo da reflexão sobre a prática que o sujeito alcançará níveis cada vez mais complexos de análise e crítica.

Alguns registros realizados no Portfólio são de ordem pessoal, evidenciando uma aprendizagem que não está diretamente ligada à profissão professor:



Percebemos e interpretamos o mundo pelo senso comum, isto é, é a nossa própria maneira de interpelarmos e dizer como ele é. A Filosofia é a Ciência que nos faz vermos o mundo de outra perspectiva, é a superação do senso comum.

Somos acostumados a interpretar de uma maneira e passamos a perceber que as coisas não são como imaginávamos. Na filosofia o conflito daquilo que tínhamos certeza, gera instabilidade, esta por sua vez gera angústia e busca uma nova resposta. A atitude filosófica permite uma pergunta: “será que isto é assim mesmo?” Na interdisciplina de Filosofia, fui desafiada a passar por um processo de exercício argumentativo, formalizando os argumentos, indicando as premissas e a conclusão. (02/07/2009)

Nessa postagem, ao estabelecer uma distinção entre o senso comum e o pensamento crítico, a professora-aluna expressa uma aprendizagem pessoal, ou seja, trata-se de uma mudança operada no sujeito,⁴ mas que não está diretamente relacionada ao trabalho docente. Ao afirmar que “*se sentiu desafiada e passou por um processo de exercício argumentativo*”, a professora-aluna concebe a aprendizagem como um processo que desestabiliza o sujeito e que resulta numa mudança, seja de concepção, de postura, metodológica. Isso confirma que a ação reflexiva vai além de uma análise puramente psicológica, pois abrange uma tomada de posição (SCHÖN, 1995), ou seja, a mudança de atitude e a compreensão de determinado assunto a partir de um ponto de vista novo.

Observamos nessa postagem, um elemento novo: a presença de aspectos teóricos, ainda que timidamente apresentados. Isso revela o esforço da professora-aluna em buscar relações entre sua realidade particular e os conhecimentos apreendidos ao longo do curso – atitude que se tornou constante nos anos de 2008 e 2009, como resultado de um amadurecimento e aprimoramento da *prática reflexiva*. É a partir do processo de reflexão *na e sobre* a prática (SCHÖN, 1995) que os conhecimentos teóricos, científicos ganham importância e relevância, pois é no fazer docente que teoria e prática efetivamente se encontram.

⁴ Entendemos sujeito não como indivíduo, sujeito empírico, mas como sujeito do discurso, que carrega consigo marcas do social, do ideológico e do histórico. Para mais informações, ver PÊCHEUX, 1988.



Vejamos outra postagem:

Nas aulas online, desenvolvi atividades sobre classificação e seriação. Através dos trabalhos e leituras entendi que a classificação trabalha com as semelhanças dos objetos de um determinado grupo, exemplo, ao separar vários brinquedos pela cor, pelo material, pela forma. A seriação trabalha com as diferenças destes objetos, geralmente podem ser colocados em ordem crescente ou decrescente. (25/04/2009)

Na postagem acima, encontramos o registro de uma aprendizagem cuja mudança envolve uma apropriação conceitual e é justamente essa apropriação que permite a mudança, nesse caso, metodológica. Trata-se, assim, de uma aprendizagem de ordem profissional, que interfere diretamente na prática docente. A ênfase nos conceitos de seriação e classificação podem ser indicativos de que as atividades envolvendo tais conceitos já eram realizadas pela professora-aluna em seu trabalho docente (fato que não foi enfatizado na postagem), mas, provavelmente, não eram compreendidas em seu aspecto teórico. O Portfólio, assim, proporciona às professoras-alunas não apenas o exercício de uma *prática reflexiva* sobre o seu *fazer* docente (SCHÖN, 1995), mas lhe permite compreender teoricamente muitas de suas ações em sala de aula que, naturalizadas, institucionalizadas, existem por si só, sem serem questionadas.

Há reflexões que, envolvendo aprendizagens de ordem pessoal e profissional ao mesmo tempo, revelam uma mudança metodológica que gera uma mudança de concepções. Isso pode ser observado na postagem a seguir:

Inicialmente achei que a proposta de pedir aos meus alunos que formulassem perguntas, seria uma atividade simples, mas ao lançar às crianças que fizessem o exercício de perguntar, notei a grande dificuldade deles em organizarem seus pensamentos e distinguirem o que é pergunta e o que é resposta, pois a princípio apresentaram a grande tendência em dar a resposta, dizendo o que sabiam sobre determinado assunto e não de realmente questioná-lo. (...)



Através da formulação de perguntas, poderei direcionar os focos de estudo e interesse dos meus alunos, canalizando para um processo ensino-aprendizagem rico em possibilidades de crescimento professor/aluno. (16/05/2008)

A possibilidade de abrir espaço para o aluno perguntar, falar de suas curiosidades levantou reflexões sobre o que, de fato, seria uma pergunta. Realizar esse trabalho implicou uma mudança de concepção, pois trouxe à tona a distinção entre transmissão de conteúdo (trabalho centrado no professor) e construção de conhecimento (trabalho centrado no aluno). Essa mudança de concepção é o princípio que norteia o trabalho com Projetos de Aprendizagens, cuja etapa inicial é o levantamento de perguntas. Portanto, observamos aqui uma aprendizagem cujos efeitos se estendem para além da apropriação de uma metodologia de trabalho, porque envolvem mudanças conceituais e o estabelecimento de outros princípios norteadores da prática docente. Isso vai ao encontro do que nos diz SCHÖN (1995) quando destaca que a teoria representa para o sujeito a apropriação de diferentes pontos de vista, o que permite a compreensão de sua realidade e a intervenção contextualizada.

Na postagem a seguir, observamos o distanciamento entre as aprendizagens efetuadas no curso e as práticas realizadas na escola, bem como o distanciamento entre o trabalho do professor em sala de aula e sua participação no processo decisório. Vejamos:

Trabalho numa instituição chamada escola e pouco sei sobre a formação de sua estrutura política. Na interdisciplina Organização do Ensino Fundamental estou vendo realmente como acontece esta organização, os interesses a que atendem e o porquê de algumas mudanças. Como já tenho 25 anos de profissão, já passei por vários processos e ajudei na formulação do regimento, PPP, currículo e planos de estudo de minha escola. É um processo importantíssimo, mas a participação de quem realmente interessa, ou seja, professores, pais e alunos, ainda é muito restrita. Não existe espaço de tempo previsto no calendário prevendo um estudo mais aprofundado e o resultado é esta quase completa desinformação.

Talvez seja este o desejo da política que demanda de cima para baixo, a desinformação da população alvo. (22/09/2008)



A afirmação da professora-aluna de que *'pouco sabe sobre a formação da estrutura política da escola'* mostra seu envolvimento e preocupação apenas com o trabalho realizado no espaço específico do professor: a sala de aula. Isso nos leva a concluir que as mudanças na escola não acontecem de fato porque, em geral, partem de iniciativas individuais, solitárias, ou seja, de uma *prática reflexiva* que não ultrapassa os espaços da sala de aula, que não se constitui, portanto, como *prática reflexiva coletiva* (ZEICHNER, 1995). Assim, é preciso tomar a formação profissional do professor não apenas em sua individualidade, mas considerando-se o grupo do qual ele faz parte, ou seja, é preciso que se estabeleça uma rede de aprendizagens entre os sujeitos envolvidos na escola, ou seja, que se construam comunidades de aprendizagem (ZEICHNER, 1995) a fim de que se alcance, de fato, uma participação reflexiva e política ao mesmo tempo. Mas isso é, certamente, fruto de um amadurecimento no exercício da *prática reflexiva*.

Passemos, agora, à análise do **Portfólio de Aprendizagens II** a fim de observar semelhanças e diferenças no processo de construção da formação profissional da professora-aluna a partir da *prática reflexiva* (SCHÖN, 1995) acerca de suas aprendizagens.

Nesse Portfólio, a professora-aluna fala sobre sua compreensão de Portfólio e de sua adaptação quando da aplicação dessa proposta metodológica em sua realidade escolar:

Aprender e desenvolver novas aprendizagens é sempre muito gratificante! Este semestre trabalhando com o PORTFÓLIO tivemos a oportunidade de acompanhar nosso crescimento e registrar as aprendizagens mais significativas de forma estruturada e organizada, integrando todas as interdisciplinas.

Permite integrar a prática e a teoria.

Estou iniciando este processo com os meus alunos, embora não tenha internet na escola e apenas um velho computador, mas estão anotando as suas aprendizagens em folhas e expondo na sala a partir de três perguntas básicas e orientadoras: O que eu sabia sobre isto? O que aprendi? O que fiz? Facilita a autocomparação, a criatividade, a



organização e está disponível para a família. Favorece para que possa realizar outras atividades, replanejar e também na recuperação paralela.

Pretendo no próximo ano utilizar o portfólio desde o início do ano letivo, pois desenvolve a produção de texto, a pesquisa, a reflexão, a interpretação, a capacidade de sintetizar e discutir.

É um ótimo recurso de autoavaliação! (11/12/2007)

É interessante notar que a professora-aluna adaptou a proposta à sua realidade, ou seja, manteve os princípios que norteiam a elaboração do Portfólio e reelaborou a proposta construindo questões para orientar a produção do aluno. Trata-se de uma iniciativa pessoal da professora-aluna, visto que tal ‘aplicação’ não foi solicitada pelos professores do curso. Isso evidencia a pertinência desse trabalho, não apenas no que se refere ao Portfólio, mas com relação a todo o currículo cuja organização possibilita a apropriação de elementos teóricos e de diferentes metodologias de trabalho. Destacamos, porém, que tais metodologias não são entendidas como ‘receitas’ ou modelos a serem seguidos, pois expressam certos princípios ligados a concepções de ensino, aprendizagem, professor, currículo, ou seja, a professora-aluna precisa compreender as concepções que subjazem às metodologias que adota, experimenta, fato que lhe permite recriar, modificar, adequar diferentes propostas a uma determinada realidade. Esse trabalho permite, ainda, à professora-aluna (re)construir sua prática, compreendendo por meio da reflexão e da relação teoria e prática, as concepções subjacentes ao seu trabalho docente, de modo que suas ações passem a ser, cada vez mais, conscientemente produzidas. Essa consciência ligada às ações do professor é um ponto fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e tal construção se desenvolve a partir do que SCHÖN (1995) define como *practicum* reflexivo. O portfólio de aprendizagens é o espaço onde a reflexão se materializa por meio de narrativas que expressam a ação, a observação e a descrição das situações experienciadas na prática docente.



Na postagem a seguir, podemos verificar uma mudança de concepção na apropriação da noção de ludicidade, antes compreendida como ligada à infância e, depois, como algo inerente à dimensão humana:

Lendo o texto “Retrospecto Histórico do Brincar” de Euclides Redi, entendi melhor o conceito de lúdico e como se modificou ao longo da história. Pensar que até o trabalho tinha caráter de ludicidade e comunitário! Algo bem diferente e difícil de imaginar vivendo numa sociedade capitalista!

O adulto não dedica mais tempo para o lúdico e muitas vezes nem a criança! O direito ao lazer está incluído entre os direitos humanos, porém determinados tipos de lazer estão ficando cada vez mais solitários e com custo mais elevado, pois não existem mais as manifestações populares artísticas, lúdicas, jogos, encontros de rua... enquanto o estresse e doenças psicossomáticas crescem. (...) o lúdico é uma dimensão humana e não apenas infantil. (07/11/2007)

Embora a professora-aluna tenha partido da leitura de um texto na elaboração de sua reflexão, não há elementos teóricos embasando a noção de ludicidade. O senso comum e a experiência da professora-aluna são os elementos constitutivos da reflexão (atitude que permeou grande parte dos Portfólios no ano de 2007, conforme já destacamos), o que nos remete ao que SCHÖN (1995) denomina de conhecimento tácito.

Mesmo que não haja elementos teóricos explicitamente apresentados nas postagens, observamos que há uma mudança, resultado da aprendizagem. Essa mudança está sempre marcada pela substituição de saberes tomados como mais rudimentares, simplistas, ligados ao senso comum, por saberes valorizados socialmente porque ligados ao universo acadêmico e, desse modo, tomados como científicos. Isso, em certa medida, se aproxima da relação entre o *conhecimento escolar* e o *conhecimento tácito* apresentada por SCHÖN (1995), mas, por outro lado, expressa a legitimidade da posição professor. Este, concebido como ‘dotado de saber’, torna-se possuidor de um conhecimento ‘superior’, valorizado socialmente. Por essa razão, a noção de aprendizagem é entendida pela professora-aluna como ligada à mudança.



Trata-se, em certa medida, de negar os saberes do senso comum e substituí-los por saberes acadêmicos/escolarizados. Dizer que algo mudou é dizer ao professor “eu aprendi”.

Podemos encontrar também outra estratégia bastante presente nos Portfólios e que produzem efeito semelhante. Vejamos o excerto a seguir:

Quero dar continuidade e realizar outras atividades, consciente de que o produto deste trabalho de sensibilização da linguagem artística é muito importante no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, ampliando à medida que colocamos nosso entusiasmo e inovamos sempre mais. (05/12/2007)

A professora-aluna, além de aplicar a atividade em sala de aula, reforça a pertinência e relevância do trabalho, reafirmando esse saber apreendido e valorizando-o, ou seja, aprender é também reconhecer a importância de determinados conteúdos na formação profissional.

Na postagem a seguir, a professora-aluna faz uma reflexão acerca das dificuldades que permeiam a profissão, produzindo uma crítica e, ao mesmo tempo, um desabafo:

O tempo também impede que possa frequentar cursos de formação continuada, pois acumulo funções. Existe a burocracia que não melhora as condições de trabalho. A carga horária em sala de aula deveria diminuir para ter mais tempo para capacitação. Neste sentido o curso a distância está sendo uma ótima oportunidade de adquirir mais conhecimentos, atualizar-me, refletir sobre a educação e as políticas educacionais implantadas e o contexto em que ocorreram, interligando a teoria com a prática dentro do tempo que disponho.

Atualmente enfrentamos uma cobrança muito grande quanto à melhoria da aprendizagem dos alunos, devido aos resultados dos testes de avaliação realizados que apontam desempenho muito baixo dos alunos da rede pública RS. Será que nós professores temos condições de promover esta transformação no dia a dia da sala de aula? Não basta o poder público jogar a responsabilidade e estabelecer objetivos ambiciosos sem garantir meios didáticos, financeiros e profissionais para atingi-los. Sinto que há necessidade de recontextualização do papel do professor e valorizá-lo mais. (18/11/2008)



Isso revela, por parte da professora-aluna, uma compreensão da profissão professor enquanto categoria, trabalho coletivo, ou seja, o professor se coloca como parte de um grupo (que o ajuda a construir sua identidade profissional). E, mais do que isso, mostra uma reflexão crítica que abre espaço para a compreensão política do trabalho docente, incluindo esferas sociais mais amplas, para além do espaço da sala de aula (ZEICHNER, 1995). Questionar uma realidade instituída é também instituir uma atitude frente a ela; não se trata, portanto, de simples reflexão psicológica individual, mas de posicionamento.

Para finalizar, vejamos o excerto que segue:

Refletindo as falas do professor Nilton na aula presencial da Interdisciplina de Questões Étnico-Raciais na Educação e participando do Fórum, considero que embora involuntário ou inconsciente, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica dentro da escola. Na prática pedagógica o estigma do fracasso escolar ainda é atribuído à carência cultural, às condições desfavoráveis da família, ao local onde moram, e tantos outros que tentam justificar o insucesso escolar. O racismo se manifesta no desprezo, na indiferença, no tratamento desigual, nas falas informais entre os professores, nas frases feitas, nos gestos... (03/05/2009)

Em sua reflexão, a professora-aluna relaciona os saberes acadêmicos (fala do professor), sua participação em uma atividade da interdisciplina (Fórum) com as situações vivenciadas na escola. Disso resulta uma discussão acerca de situações de preconceito e discriminação presentes na escola, percebidas em práticas sutis, geralmente veladas e/ou tomadas na forma do riso ou da naturalização de sentidos que tomam o sujeito como enredado numa trama da qual não é possível se desvencilhar. Essa reflexão mostra, novamente, a compreensão política do trabalho docente, reafirmando a importância da construção pessoal, profissional e organizacional do professor a partir da *prática reflexiva*.



Considerações Finais

Reconhecemos a necessidade cada vez maior de valorizar os saberes próprios ao fazer docente como forma de possibilitar ao professor a reflexão sobre o seu trabalho, a fim de que busque compreendê-lo criticamente e, principalmente, de que opere a integração e articulação entre saberes teóricos e o *saber-fazer*. Nessa perspectiva, a *prática reflexiva* se coloca como um exercício fundamental, pois impõe a reflexão na experiência, concebendo a prática profissional como momento de construção do conhecimento porque permeado pela reflexão, pela análise, pela problematização do real.

O Portfólio de Aprendizagens, assim, se coloca como uma alternativa para o exercício da *prática reflexiva* visto que permite aos sujeitos registrarem, de modo singular, o seu processo de aprendizagem. Esse trabalho dá ao professor a possibilidade de, pela reflexão e pelo registro sistemático, teorizar a sua prática e, com isso, construir-se enquanto professor.

Nossa análise acerca de dois Portfólios nos permitiu avançar um pouco mais, à medida que confirmou nossa hipótese de que os registros, produzidos a partir do exercício da *prática reflexiva*, podem funcionar como um trabalho de formação do profissional docente (seja em sua forma inicial ou continuada), por produzirem o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, ou seja, produzir a vida do professor, a profissão e a escola. Mas, para que isso se efetive de fato, é fundamental que se estabeleça uma rede de aprendizagens entre os sujeitos envolvidos, criando, desse modo, redes coletivas de trabalho, pois a mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Valorizar e aprimorar o trabalho de formação profissional docente representa um “investimento educativo dos projetos de escola”. (NÓVOA, 1995, p. 29)

Nossa análise, portanto, permitiu produzir algumas conclusões que pontuamos a seguir:



- O Portfólio se constitui num espaço aberto ao exercício constante da *prática reflexiva*. Esse exercício vai se aprimorando ao longo do tempo e as reflexões tornam-se mais densas e fundamentadas;
- A noção de aprendizagem, conforme concebida pelas professoras-alunas, sugere uma mudança que pode ser de diferentes ordens: conceitual, metodológica, de atitudes;
- O Portfólio contempla a individualidade dos sujeitos, visto tratar-se de um espaço onde a subjetividade está presente, marcando a maneira particular como cada um compreende o seu próprio processo de aprendizagem bem como a sua realidade profissional/educacional;
- A relação teoria e prática, expressa no Portfólio, revela saberes de ordem pessoal e/ou profissional que ajudam a produzir a profissão docente e a escola.

Tais conclusões nos permitem conceber o Portfólio como uma alternativa para a formação profissional do professor, ou seja, a *prática reflexiva*, exercida nessa atividade permite aos professores construir-se enquanto profissionais e, como tais, podem operar mudanças na escola. Sendo assim, o Portfólio pode funcionar como um trabalho de formação continuada de professores, de modo que os professores da escola construam juntos, uma rede de aprendizagem, buscando a partir do exercício da *prática reflexiva* alternativas para solucionar problemas e melhorar a educação.

Referências

- CARVALHO, Marie Jane Soares. PORTO, Leonardo Sartori. **Portfólio Educacional: proposta alternativa de avaliação – Guia didático**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.
- CARVALHO, Marie Jane Soares. NEVADO, Rosane Aragón de. BORDAS, Merion Campos.



Guia do Tutor. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

FOUCAULT, M. (1969). **A arqueologia do saber.** 7^a. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como intelectuais transformadores: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente.** In: ____ Os professores e a sua formação. 2^a ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 14-33.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas, Ed. da UNICAMP, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4^a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, Antonio (org.). Os professores e a sua formação. 2^a ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 80-91.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas.** Cadernos de Educação, Pelotas: Ed. Da UFPel, n. 16, jan./jun. 2001. p.15-47.

ZEICHNER, K. M. **Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90.** In: Nóvoa, A. (org.). Os professores e a sua formação. 2^a ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 117-138.

