



UNIVERSIDADE da MADEIRA

**Centro de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

Priscilla Barbosa de Oliveira Melo

Avaliação, Portfólio e Inovação Pedagógica

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL – 2012

Priscilla Barbosa de Oliveira Melo

Avaliação, Portfólio e Inovação Pedagógica

Dissertação apresentada ao Conselho Científico do Centro de Competência de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão

FUNCHAL – 2012

RESUMO

A pesquisa em pauta teve como seu principal objetivo investigar de forma compreensiva o *portfólio* como uma inovação pedagógica no contexto social e cultural do colégio da Polícia Militar Diva Portela na cidade de Feira de Santana-BA. Ressalta os aspectos ligados à aprendizagem dos discentes diante deste dispositivo avaliativo *portfólio* e sua eficácia enquanto norteador do trabalho escolar. Procura ainda identificar as características do *portfólio* e sua característica enquanto elemento documental da trajetória dos estudantes ou das comunidades colaborativas no que tange à sua aprendizagem. Explicita também aspectos comuns às comunidades colaborativas, a partir do momento em que se estudou esta proposta de inovação pedagógica através do trabalho constante em pequenos grupos em processo de colaboração. Para tanto, dialogamos principalmente com os seguintes teóricos: Vygotsky, Piaget, Papert, Freire, Luckesi, Villas Boas, Fino, Sousa, Guber, Macedo e Demo. Optamos pela pesquisa qualitativa e pelo método etnográfico, onde utilizamos a observação, relatos, a entrevista semi-estruturada e não-estruturada. Ao desenvolver este trabalho com vistas a uma inovação pedagógica, espera-se ampliar as possibilidades de aprimorar a metodologia e o trabalho escolar, à medida que docente e discente participam ativamente da construção da sua construção do conhecimento e sua formação a partir de uma perspectiva processualista, característica fundante do portfólio.

Palavras-chave: Portfólio; aprendizagem; inovação pedagógica.

RESUME

Le programme de recherche a pour objectif principal d'étudier en détail le portefeuille comme une innovation pédagogique dans le contexte social et culturel de la Police école Militaire Diva Portela dans la ville de Feira de Santana-BA. Met en évidence les aspects de l'apprentissage des élèves sur ce dispositif d'évaluation du portefeuille et de son efficacité en tant que directeur du travail scolaire. Il vise également à identifier les caractéristiques du portefeuille et de son long métrage documentaire dans le cadre de l'élève ou de la trajectoire de communautés collaboratives en ce qui concerne leur apprentissage. Clarifie également les aspects communs aux communautés collaboratives, à partir du moment où ils ont étudié la proposition de l'innovation pédagogique à travers un travail constant en petits groupes dans le processus de collaboration. Par conséquent, nous dialoguons avec principalement la théorie suivante: Vygotski, Piaget, Papert, Freire, Luckesi, Villas Boas, Fino, Sousa, Guber, Macedo et Demo. Nous avons choisi la recherche qualitative et la méthode ethnographique, où nous utilisons l'observation, les rapports, semi-structurées et non structurées. Dans l'élaboration de ce travail vers une innovation pédagogique, prévoit d'étendre les possibilités d'améliorer la méthodologie et le travail scolaire, les enseignants et les étudiants de participer activement à la construction de leur construction de la connaissance et de sa formation dans une perspective procéduraliste, caractéristique fondamentale du portefeuille.

Mots-clés: portefeuille, l'apprentissage, l'innovation pédagogique.

ABSTRACT

The research agenda has as its main objective to investigate comprehensively the portfolio as a pedagogical innovation in the social and cultural context of the school Portela Diva Military Police in the city of Feira de Santana-BA. Highlights the aspects of students' learning on this device portfolio evaluation and its effectiveness as a guiding school work. It also seeks to identify the characteristics of the portfolio and its feature documentary as part of the students or the trajectory of collaborative communities with regard to their learning. Also clarifies aspects common to collaborative communities, from the moment they studied the proposal of pedagogical innovation through constant work in small groups in the collaborative process. Therefore, we dialogue mainly with the following theory: Vygotsky, Piaget, Papert, Freire, Luckesi, Villas Boas, Fino, Sousa, Guber, Macedo and Demo. We chose qualitative research and the ethnographic method, where we use the observation, reports, semi-structured and unstructured. In developing this work toward a pedagogical innovation, expects to expand the possibilities for improving the methodology and school work, as teachers and students actively participate in the construction of their knowledge construction and its formation from a proceduralist perspective, foundational characteristic of the portfolio.

Keywords: Portfolio; learning, pedagogical innovation.

RESUMEN

El programa de investigación tiene como objetivo principal investigar exhaustivamente la cartera en la innovación pedagógica en el contexto social y cultural de la escuela de la Policía Militar Portela Diva en la ciudad de Feira de Santana-BA. Destaca los aspectos del aprendizaje de los estudiantes en esta evaluación de la cartera dispositivo y su eficacia como un trabajo de la escuela de guía. Asimismo, se pretende identificar las características de la cartera y su largometraje documental como parte de los estudiantes o de la trayectoria de las comunidades de colaboración con respecto a su aprendizaje. También aclara los aspectos comunes a las comunidades de colaboración, desde el momento en que se estudió la propuesta de innovación pedagógica a través del trabajo constante en pequeños grupos en el proceso de colaboración. Por lo tanto, el diálogo principalmente con la siguiente teoría: Vygotsky, Piaget, Papert, Freire, Luckesi, Villas Boas, Fino, Sousa, Guber, Macedo y Demo. Elegimos la investigación cualitativa y el método etnográfico, donde utilizamos la observación, informes, semi-estructurados y no estructurados. En el desarrollo de este trabajo hacia una innovación pedagógica, espera ampliar las posibilidades de mejorar la metodología y el trabajo de la escuela, los maestros y los estudiantes participan activamente en la construcción de su construcción del conocimiento y su formación desde el punto de vista procedimental, característica fundamental de la cartera.

Palabras clave: Cartera, el aprendizaje, la innovación pedagógica.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	01
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO COLÉGIO MILITAR DIVA PORTELA	02
1.2 SOBRE AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS	04
1.3 A ORGANIZACAO DA DISSERTAÇÃO.....	13
2 O PORTFÓLIO COMO UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA	15
2.1 O PORTFÓLIO E APRENDIZAGEM COLABORATIVA	15
2.2 EDUCAÇÃO TRADICIONAL.....	17
2.3 RETOMANDO A COMUNIDADE COLABORATIVA.....	19
2.4 AS ATIVIDADES E A COLABORAÇÃO	21
3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE O PORTFÓLIO DA PERSPECTIVA DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.....	27
3.1 A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.....	27
3.1.1 O Conceito de Inovação Pedagógica	27
3.2 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E PORTFÓLIO NA AVALIAÇÃO.....	28
3.3 O PORTFÓLIO	32
3.4 PORTFÓLIO E CURRÍCULO.....	34
3.5 PORTFÓLIO E AVALIAÇÕES TRADICIONAIS.....	35
3.6 PORTFÓLIO E AUTONOMIA	51
4 CHEGADA EM CAMPO	53
5 OS DADOS DA PESQUISA E A INTERPRETAÇÃO	59
5.1 OBJETIVO GERAL.....	59
5.1.1 Objetivos Específicos	59
5.2 QUESTÕES DE PESQUISA	59
5.3 O CAMPO E SUAS CARACTERÍSTICAS	60
5.4 CATEGORIAS ANALÍTICAS DESCRITIVAS.....	64
5.4.1 O Portfólio e a Autonomia no Processo Ensino-Aprendizagem.....	64
5.4.1.1 Estratégia	65
5.4.1.2 Ensino versus Aprendizagem (papéis da professora e dos alunos)	66
5.4.1.3 As atividades escolhidas para o portfólio	68
5.4.2 O Portfólio e o Potencial Criativo da Aprendizagem Escolar	69

5.4.2.1 As Fábulas	73
5.4.2.2 Poesias	76
5.4.3 O Portfólio e a Aprendizagem Colaborativa.....	81
5.4.3.1 Individualismo versus Cooperação.....	84
5.4.3.2 Memorização versus construção do conhecimento	85
5.4.4 Portfólio e Inovação Pedagógica	85
5.4.4.1 Conteúdo curricular pré-estabelecido versus aulas contextualizadas.....	85
5.4.4.2 Avaliação tradicional versus avaliação contínua e contextual do portfólio	86
5.4.4.3 Portfólio e seu caráter interdisciplinar.....	87
5.4.4.4 Os relatos da professora.....	88
5.4.4.5 A visão dos discentes.....	92
5.4.4.6 Os portfólios	97
5.5 DIFICULDADES NO CONTEXTO PESQUISADO.....	99
6 CONCLUSÕES.....	101
7 REFERÊNCIAS	107

1 INTRODUÇÃO

Licenciada em Letras com Língua Francesa pela Universidade Estadual de Feira de Santana – Bahia e Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade do Noroeste de Minas Gerais – FINOM, no intuito de investir na minha formação continuada e de aprofundar conhecimentos a fim de trazer um maior significado à minha práxis em sala de aula, procurei me aperfeiçoar através desta pesquisa. Desde 2005, tenho atuado em diferentes grupos (de crianças a adultos) e essas experiências têm sido focadas na aprendizagem e na produção escrita. O portfólio tem sido uma das práticas que mais contribuem na busca da autonomia do educando, bem como de uma maior qualidade da aprendizagem.

O portfólio surge nas minhas atividades a partir de reflexões de práticas realizadas em sala de aula e de construções de trabalhos com os alunos, os quais eram importantes (do ponto de vista construtivista e sócio-interacionista) e demandavam esforço dos discentes, mas que não tinham qualquer função social. Perante este fato desvalorizador, precisava valorizar essas produções e trouxe o portfólio às práticas pedagógicas em língua portuguesa, literatura e redação.

No cotidiano, notei que, com o uso do portfólio, há mais organização, autonomia e finalidade. Há ainda o acompanhamento dos próprios trabalhos e os educandos passam a ter consciência dos aspectos que têm maior domínio e daqueles que precisam avançar. Neste trabalho, a ênfase é avaliação e autonomia do conhecimento, já que há uma cultura escolar onde os professores e os alunos não aprendem e nem dialogam sobre o real intuito da avaliação. A avaliação é somente para uma nota. Toda a trajetória e participação dos alunos são pouco valorizadas e, como consequência, há a desistência e desinteresse de estudar.

O portfólio como prática pedagógica e sua relação com a performance dos alunos são as principais pautas de pesquisa. Através de métodos de coleta de dados dos documentos do portfólio e da análise do seu conteúdo, bem como através dos relatos dos alunos e professora, é possível indagar qual a contribuição do portfólio para o contexto escolar e se o portfólio auxilia o aluno a acompanhar seu progresso na leitura e na escrita, e assim buscar aprimorar-se em sua vida escolar. E ainda é importante problematizar o portfólio como elemento inovador. Tais questões foram norteadoras do trabalho que visa trabalhar a inovação pedagógica e o portfólio.

Sobre o portfólio, os principais autores são: Boas (2009) que aponta para o modelo tradicional das avaliações e relata que o mesmo está arraigado no ambiente escolar. Expõe suas falhas e assinala o portfólio como um elemento transformador desta realidade. Halen e James (1997) que falam da importância da autonomia e da autoavaliação. Arter e Spandel (1992) que mostram o portfólio como agente valorizador e propiciador da autorreflexão do aluno. Barton e Collins (1997), os quais chamam a atenção para a autenticidade do portfólio feito por cada aluno e que promove a visão ampla da trajetória do educando. Além de Freire (2004) que valoriza a autonomia como caminho para livrar-se do vazio e da alienação.

Para tanto, há questões a serem colocadas: como o portfólio contribui na prática pedagógica da avaliação dos alunos? Que avanços são visíveis na aprendizagem do grupo? Até que ponto há pertinência no uso do portfólio como dispositivo pedagógico-avaliativo na escola?

Pretende-se, como principal objetivo, investigar a autonomia e a performance aprendizagem dos alunos ao experienciarem o portfólio, bem como suas implicações no contexto das expectativas pedagógicas do Colégio Militar Diva Portela.

Os objetivos seguintes são: explicitar as propostas de atividades que compõem o portfólio; avaliar os avanços na aprendizagem da leitura e da escrita; compreender o portfólio como uma inovação pedagógica; investigar se neste contexto o uso do portfólio se configura como uma inovação pedagógica.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO COLÉGIO MILITAR DIVA PORTELA

O colégio é bem amplo e tem instalações regulares. Tem uma equipe de militares colaboradores que atua junto aos alunos na organização, disciplina e ordem. A turma que iniciei os trabalhos foi a 5ª série C, às terças e sextas. Os alunos desta turma são agitados e regularmente participativos. Há uma proposta de trabalho na parte de leitura e escrita, o que proporciona a inserção do portfólio no cotidiano de sala de aula.

Ao apresentar o projeto do portfólio, a turma fez muitas perguntas, das quais respondi através do meu próprio portfólio. Expliquei para a turma que o portfólio permite que possamos ver o que já fizemos e o que já aprendemos para, a partir daí podermos melhorar e avançar em nosso conhecimento, especialmente em nossa leitura e

escrita. Deixei que explorassem o portfólio e perguntei como seria o da turma a fim de envolvê-los na ideia.

São 31 alunos na faixa de idade correspondente à 5ª série, 11 anos, idade da maioria. São alunos de diferentes bairros do município, sendo a maioria periféricos, e muitos demonstram interesse em estudar.

Com relação ao aspecto disciplinar da instituição, por ser um colégio militar, os alunos têm atividades, como os momentos de hastear a bandeira, cantar o hino, além de organização e disciplina como elementos constantes em sua rotina. Notei que os alunos tinham mais concentração e valorizavam as atividades ao cumpri-las. Eles também participavam da banda da escola, que tocava seus instrumentos ao mesmo tempo em que realizavam a marcha por toda a unidade.

Há, a cada semana, um aluno responsável pela turma. O mesmo ajuda o professor, chama os alunos após o intervalo, distribui atividades, libera a turma ou a convida para iniciar o dia na sala, dentre outras funções. O mesmo é chamado de xerife. Tal atitude confere ao aluno responsabilidade e participação na dinâmica da sala. Ao perguntar aos alunos sobre o que pensam das atribuições a eles delegadas, respondem que gostam e acham todas sobremaneira importantes.

A professora informou-me, desde o início dos nossos contatos, que a leitura é o foco deste ano, sobretudo nas turmas de 5ª série, já que foram detectadas graves dificuldades nesta área e também na escrita destes alunos. O colégio pediu aos professores, em algumas reuniões, que incentivassem os alunos neste sentido e que trouxessem atividades diversificadas, especialmente com a finalidade de se produzir textos e poemas.

Durante os trabalhos realizados em sala de aula pela professora Cristiane, ela mesma sugeriu que fossem trabalhadas poesias. Autores infantis foram utilizados para que este trabalho fosse feito. Participei de cada passo através de visitas na casa da professora Cristiane. Os poemas e atividades confeccionados estão no anexo I. Foi pensada também por nós a leitura de fábulas e selecionamos alguns outros textos que estão no anexo I. Os textos serviram de inspiração e de incentivo a produção escrita dos alunos. Construímos as propostas de composição escrita, que foram escolhidas de acordo com cada gênero. Produção de poema concreto e produção de fabula através da escolha de uma “moral”, sendo que, as atividades escritas, como foi dito ao grupo, poderiam estar no portfólio.

A turma, no primeiro encontro, quis que o portfólio fosse de todo o grupo e alegaram que assim ficaria “mais legal e mais bonito”. A sugestão foi aceita, levando-se assim em consideração a proposta do portfólio, que é a de reunir os melhores trabalhos e traçar uma trajetória de crescimento e aprendizagem. Esse principal objetivo não se anula com esse pedido dos alunos, então resolvemos fazer desse modo. Em relação às atividades, um outro ponto positivo pode ser apresentado e que justifica também o portfólio ser coletivo: as atividades seriam realizadas em pequenas comunidades colaborativas. Por esse motivo então, pode se considerar como sendo mais apropriado que o portfólio seja feito também conjuntamente.

O grupo iria realizar suas produções sempre em equipes, com escritas individuais ou não. Dessa forma se possibilitaria a existência de uma colaboração entre os alunos nos moldes apontados por Vygotsky (**apud** FINO, 2001) quando este fala sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que seria uma janela de aprendizagem de cada aluno e que pode ser desenvolvida a partir das interações entre os pares. Com esse trabalho cooperativo isso se tornaria mais viável.

Ao longo do trabalho realizado com as turmas, eu e a professora procuramos incentivar os alunos a lerem os trabalhos uns dos outros e assim darem opiniões e sugestões. A possibilidade de aprendizado se potencializa em um ambiente com esse tipo de colaboração e, caso esse ambiente viesse a se configurar nos moldes pretendidos de colaboração entre os alunos, se poderia dizer que existiria nessas turmas uma ruptura com o modelo educacional tradicional, onde a aula é padronizada e cada aluno é que tem que se ajustar à média esperada de aprendizagem. Esse ambiente colaborativo, onde cada aluno pudesse construir sua aprendizagem de forma peculiar e ao mesmo tempo compartilhada, poderia vir a ser realmente um ambiente de aprendizagem inovador.

1.2 SOBRE AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Diante da complexidade existente no contexto escolar e no objeto de estudo, a abordagem a abordagem de pesquisa escolhida foi a qualitativa. Essa abordagem é, segundo Demo (1987) a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. A visão de Demo (1987) é reforçada por Minayo (1993) que diz ser o fenômeno de aproximações sucessivas da realidade, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. Minayo (1993) acrescenta que a pesquisa qualitativa responde a questões muito

particulares e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, o interesse não está focalizado em contar o número de vezes em que uma variável fenômeno aparece, mas sim que a qualidade que eles apresentam (LEOPARDI, 2001).

A principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição “compreensiva” ou “interpretativa” (PATTON, 1986, p. 22), ou seja, ela busca muito mais compreender profundamente um fenômeno do que tentar controlar variáveis e quantificar o fenômeno.

A pesquisa é qualitativa já que concentra-se na busca pela compreensão da avaliação contextualizada, autônoma e processual do portfólio. Patton (1980, **apud** DIAS, 2000, p. 1) e Glazier (1992, **apud** DIAS, 2000, p. 1) dizem que existem os seguintes tipos de dados qualitativos, os quais são colhidos e analisados na presente pesquisa:

- Descrições detalhadas de fenômenos, comportamentos;
- Citações diretas de pessoas sobre suas experiências;
- Trechos de documentos, registros, correspondências;
- [...]
- Dados com maior riqueza de detalhes e profundidade;
- Interações entre indivíduos, grupos e organizações.

De acordo com Macedo (2006, p. 38-39), “para o olhar qualitativo, é necessário conviver com o desejo, a curiosidade e a criatividade humana; com as utopias e esperanças; com a desordem e o conflito; com a precariedade e a pretensão; com as incertezas e o imprevisto”.

Macedo (2006), ao falar sobre a pesquisa qualitativa, ainda ressalta que todos nós estamos encharcados de cultura e por isso é importante lidar com o ser e o conhecer, daí tem lugar a hermenêutica relacional – que se configura na certeza de que o conhecimento é aquilo que criamos interativamente, dialogicamente, no âmago da nossa cultura e de todas as pautas sociais nas quais estamos.

O raciocínio de Patton (1980, **apud** DIAS, 2000, p. 1) e Glazier (1992, **apud** DIAS, 2000, p. 1) se une ao de Macedo (2006) uma vez que expressa a importância e a pertinência do olhar do pesquisador para o outro e sua dinâmica social. No caso do

presente estudo, há o olhar da pesquisadora para o universo dos alunos e suas interações, ou seja, este é o foco da investigação.

Como diz Macedo (2006, p. 42), “é interessante notar que os recursos metodológicos qualitativos da etnopesquisa apontam para uma outra forma de se fazer ciência, uma ciência que aceita, sem escamotear, o desafio inquietante e maravilhoso *de saber que quer saber sobre aquele que pensa e sabe*”. Firmou-se a presente pesquisa nesses termos, uma vez que a dinamicidade do objeto trouxe à tona diversas situações entre a pesquisadora e os pesquisados.

De acordo com Fino (2010, p. 7-8),

As metodologias de investigação qualitativa são as mais adequadas à compreensão dos fenômenos que se desenvolvem no interior das escolas, e que a etnografia, numa perspectiva crítica, seria a mais adequada à sondagem das dinâmicas de natureza social e cultural que as perpassam com o objectivo único de as transformar [...] A investigação etnográfica próxima do desenho da investigação-ação e do estudo de caso, traz com ela um procedimento de reflexão contextualizada que propicia ganhos no sentido emancipador, ao mesmo tempo que adota de rigor científico o processo de inovação.

Conforme Macedo (2006) a etnopesquisa procura saber como se organiza a estrutura social, o tecido cultural com suas interações, como os sujeitos imersos nos seus coletivos sociais significam e re-significam suas ações e agem. Ou seja, a etnopesquisa se mobiliza a fim de investigar e perceber as dinâmicas socioculturais constituídas por sujeitos formados e em formação através de uma inserção comunitária e, portanto, social.

Na pesquisa procurou-se interagir nesses termos a partir do universo da escola investigada e seus atores com o intuito de compreender as implicações que circundam a avaliação no recorte específico do portfólio. O método escolhido então para a coleta de dados foi o do tipo etnográfico.

Segundo Guber (2001) o trabalho etnográfico se caracteriza pela sua falta de sistematicidade e que, por sua vez, adquire uma lógica própria que se configura em uma identidade como forma de técnica de obtenção de informações, a qual nomeia de observação participante. Guber (2001) compara essa forma de trabalho com situações simples do cotidiano, como fazer compras ou cozinhar, por exemplo.

O objetivo da observação participante tem sido o de detectar situações que vivem uma comunidade em seus universos culturais e sociais em sua completude. Sobre esse ponto, Guber (2001) coloca que a experiência e a testificação são essenciais ao conhecimento do etnógrafo e, à medida que outras ciências foram se aprofundando, o etnógrafo também foi aperfeiçoando e sistematizando essa técnica em cada um dos seus princípios de observação e participação.

A observação participante, segundo Guber (2001), consiste em observar toda a dinâmica do campo de investigação e participar de uma ou várias das atividades desenvolvidas cotidianamente como fazem os nativos, estando, porém, sempre alerta aos habitantes, a fim de observar e registrar os distintos momentos da vida social. Guber (2001) lembra que a participação põe em foco a experiência vivida pelo investigador, evidenciando seus objetivos de estar ali. Por outro lado, a observação coloca o investigador como expectador da comunidade estudada e o permite realizar uma minuciosa descrição de tudo o que vê e escuta.

É importante saber quando se deve registrar e quando se deve participar, pois se tem perspectivas diferentes sobre a mesma realidade. Contudo, Guber (2001) ressalta que ambas proporcionam diferentes informações sobre diferentes enfoques. Para tanto, nem o observador deve ser mais um dos nativos, nem deve ser tão externo que prejudique a naturalidade do campo de investigação.

De acordo com a linha positivista, o observador que participa produz obstáculos a sua objetividade e que participar só seria aconselhável quando os sujeitos o solicitasse ou quando o campo fosse inacessível sem a participação (FANKENBERG, 1982, **apud** GUBER, 2001, p. 23). Por outro lado, desde o naturalismo é entendido que não é possível estudar uma comunidade sem vivenciá-la, uma vez que os gestos, as negociações e os sentidos só podem ser percebidos na carne. Logo, a participação é condição sine qua non do conhecimento sociocultural. As ferramentas que cercam o estudo, de acordo com Guber (2001), são a experiência direta, os sentidos e os sentimentos e, neste caso, o investigador imerge a uma experiência própria, pois está inserido nela. Sendo assim essa perspectiva etnográfica tem como técnica a participação observante (BECKER; GEER, 1982, TONKIN 1984, **apud** GUBER, 2001, p. 24).

Essas duas visões sobre o trabalho de campo (positivismo versus naturalismo) criam tensões no meio acadêmico, contudo, este debate não pode se tornar um elemento que impeça a pesquisa, uma vez que a participação permite ao observador crítico uma visão do real em toda a sua complexidade. De todos os modos, a subjetividade é parte

da consciência do investigador que se encontra em um papel ativo do conhecimento: "Ello no quiere decir que la subjetividad sea una caja negra que no es posible someter a análisis" (GUBER, 2001, p. 24).

O investigador traz consigo suas vivências e regras sociais e ocupa papéis conhecidos (como o de investigador), justamente por esse motivo é que o investigador cometerá erros, mas lentamente a linguagem local será por ele percebida e conceituada neste universo social. Desse modo, Guber (2001) aponta para a integração gradual do investigador a fim de manter as características do campo e poder vivenciá-lo mais de perto e mais fielmente. Isto só não será possível se o investigador não tiver antes tido o cuidado de analisar cada detalhe do campo e de seus nativos e os significados das interações entre eles. A este respeito Adler e Uller (**apud** GUBER, 2001, p. 26) dizem:

Este desempeño de roles locales conlleva un esfuerzo del investigador por integrarse a una lógica que no le es propia. Desde la perspectiva de los informantes, ese esfuerzo puede interpretarse como el intento del investigador de apropiarse de los códigos locales, de modo que las prácticas y nociones de los pobladores se vuelvan más comprensibles facilitando la comunicación.

Guber (2001) diz que a observação participante produz dados enriquecedores operando como um canal recíproco com seus informantes, logo é uma instancia necessária de aproximação dos sujeitos a fim de obter essa reciprocidade.

Muitas vezes é impossível investigar sem se inserir no grupo, por isso é importante que o investigador seja aceito neste grupo, sob pena de não avançar em sua pesquisa. E a fim de cumprir esta meta, o investigador adota a participação plena (GOLD, 1982, **apud** GUBER, 2001, p. 28), priorizando a informação absoluta através da imersão. Sendo assim, a aparência, a idade e outros quesitos acabam influenciando nesta imersão, além disso, é preciso absorver a cultura local no seu comportamento como ser mais um dos trabalhadores numa fábrica, já que não se pode modificar a cultura local quando se quer pesquisar etnograficamente (LIMHART, 1979, **apud** GUBER, 2001, p. 28). Ou seja, o observador que se insere num campo como um dos componentes do mesmo, tem a vantagem de investigar as interações de modo real e livre de amarras por parte dos nativos.

Além da observação participante, há outra forma de coleta de dados que pode enriquecer o trabalho etnográfico, é a entrevista, que é uma estratégia utilizada para que

as pessoas possam falar do que sabem, do que acreditam e do que pensam (SPRADLEY, 1979, **apud** GUBER, 2001, p. 30). As informações adquiridas dizem respeito a biografia, aos fatos, aos sentimentos, às opiniões, emoções, às regras e aos valores daquele contexto (GUBER, 2001).

Há diferentes tipos de entrevistas: as estruturadas que possui um questionário pré-estabelecido, a semi-estruturada que possuem grupos focalizados em uma temática e as clínicas (BERNARD, 1988, **apud** GUBER, 2001, p. 30; BOGDAN; TAYLOR, 1996, **apud** GUBER, 2001, p. 30).

Segundo Guber (2001), as entrevistas servem para capturar a realidade externa através dos seus atores locais, contudo há ineficácia quando a entrevista é distorcida pelo entrevistador, no caso o investigador. As possíveis subjetividades devem se originar somente do entrevistado. Para Charles Briggs (**apud** GUBER, 2001, p. 31) as entrevistas são exemplos de mata-comunicação, enunciados que informam, descrevem, interpretam e avaliam os atos e processos comunicativos, mostrando os repertórios locais. Cabe aos investigadores ganharem competência comunicativa e também de trazerem tais aspectos aos dados da pesquisa. Sendo assim, é necessário que o entrevistador mergulhe nas marcas comunicativas do entrevistado a fim de não impor normas comunicativas diferentes para o entrevistado ao responder as questões feitas pelo investigador. Para tanto, as perguntas abertas permitem captar as perspectivas dos atores sem interferência do investigador.

Interrogar sobre os problemas do bairro é igualar-se ao assistente social do estado, por isso o investigador deve ter claros os objetivos e o marco interpretativo do que se quer investigar para assim diferenciar os conceitos e as terminologias dos entrevistados e, dessa forma, obter as respostas condizentes à sua pesquisa, ou seja, respostas reais e arraigadas na cultura local (GUBER, 2001)

Outra forma para se inserir no contexto do ator do campo é a entrevista não-diretiva. Nesta proposta o investigador deve colocar-se em uma posição de desconhecimento:

La no directividad entonces se fue sistematizando incluso donde la diferencia cultural no era tan evidente. Desde ciertos enfoques, la no directividad se funda en el supuesto del "hombre invisible", como si no participar con un cuestionario o pregunta prestablecida, favoreciera la expresión de temáticas, términos y conceptos más espontáneos y significativos para el entrevistado (GUBER, 2001, p. 32)

De acordo com Guber (2001), a não-diretividade se baseia naquilo que pertence ao viés afetivo e profundo, aquilo que é mais significativo e determinante no comportamento intelectualizado (MICHELAT, **apud** GUBER, 2001, p. 32). Essas entrevistas típicas dos psicanalistas permitem deixar fluir a atividade inconsciente do analisado (THIOLLENT, 1982, **apud** GUBER, 2001, p.32). Para se conseguir essa fluidez na fala do entrevistado, a entrevista etnográfica se vale de três procedimentos: a atenção flutuante do investigador, a associação livre diferida do investigador. Ao iniciar a entrevista, o investigador leva perguntas que provém de interesses gerais a respeito da investigação e permanece em atenção flutuante (MICHELAT; MAITRE, **apud** GUBER, 2001, p. 33), modo de escuta, que permite livre associação por parte do entrevistado: "promover la libre asociación deriva en cierta asimetría 'parlante' en la entrevista etnográfica, con verbalizaciones más prolongadas del informante, y mínimas o variables del investigador" (GUBER, 2001, p. 33).

O investigador numa entrevista etnográfica pode fazer perguntas que possibilitem novas perguntas ao responder do entrevistado. Contudo, não se trata de um processo mecânico, devem acontecer interações durante a entrevista para que haja rupturas de sentidos. Para tanto, deve se ter paciência, deve haver tempo para que se possam integrar os pontos dispersos. Não uma espera passiva, mas sim, ativa, interagindo, concordando, refutando, hipotetizando suas próprias convicções e ideias etnocêntricas. Assim como a observação participante, a entrevista etnográfica requer um alto grau de flexibilidade que consiste em selecionar perguntas e identificar possíveis respostas e contextos para que se possa enriquecer a investigação a cada encontro (GUBER, 2001).

A fim de descobrir as perguntas, o investigador pode partir de uma temática predeterminada provisória e, em seguida, pode substituir por temas que surjam e sejam mais significativos ao entrevistado, essa atitude permite ampliar as possibilidades de trazer a tona informações ocultas numa entrevista.

Spradley (**apud** GUBER, 2001, p. 35) aponta para perguntas descritivas como tema, conflitos, momentos da vida, experiências. A exemplo da questão acima, deve se pergunta como é o bairro, sobre os primeiros anos no bairro. Estas questões trazem o contexto ideal para se construir o marco interpretativo de referência do informante.

Ao perguntar deve-se ter cuidado para que o informante não se sinta avaliado, portanto, interagir, mostrar interesse e intercalar com pequenas questões ou afirmativas

é importante para o êxito. Além disso, é bom partir das próprias informações proferidas pelo informante para formular novas questões ou mesmo aprofundar-se na temática que é foco da pesquisa. Outra estratégia eficaz é formular perguntas hipotéticas, a fim de obter pontos de vista ou respostas conclusivas sobre a realidade dos entrevistados. Ao perguntar o investigador deve se certificar das categorias sociais que são comuns ou conhecidas na comunidade sob o risco de perder a autenticidade da pergunta e a boa vontade da resposta.

Deve-se ter cuidado, segundo Guber (2001), de não abordar temas conflitantes, vergonhosos ou comprometedores no primeiro encontro. Essas são questões que devem partir de uma informação já recebida pelo investigador e após o mesmo ter conquistado a confiança das pessoas pesquisadas. Tais aspectos são vitais para o êxito da pesquisa e para que a opinião de cada ator não seja prejudicada ou permaneça desconhecida.

Ao investigador, quando em campo, cabe ser solidário e escutar, afinal de contas não só as emoções dos entrevistados estão visíveis, mas as emoções do próprio investigador. Tais aspectos não estão nos livros e estudos etnográficos, mas são constantes nos relatos daqueles que se propuseram a fazê-lo.

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos e a professora Cristiane (que atuou juntamente com a pesquisadora). Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e não-estruturadas (que é a forma mais usada na etnografia) as quais eram realizadas nos intervalos das aulas com a professora Cristiane, na biblioteca da escola, e com os alunos, em diálogos acontecidos em sala de aula.

Em seguida, foi realizada uma análise de conteúdo dos portfólios produzidos. Para tanto, foram necessárias as análises dos portfólios dos alunos e os dados oriundos da avaliação feita pela professora por meio do portfólio.

Para este fim, durante a apreciação dos portfólios fez-se necessário realizar um tipo de entrevista, já que os alunos e a professora falaram sobre a aprendizagem e a linha de pensamento sobre a avaliação feita. Esta entrevista foi, segundo a concepção de Figueiredo (1977), semiestruturada (feita parcialmente com questões estruturadas, permitindo aprofundamento em tópicos julgados importantes pelo entrevistador).

De acordo com Bardin (2009) análise de conteúdo, que é neste caso especificamente a análise de conteúdo do portfólio, é uma técnica de pesquisa que tem o objetivo de fazer uma descrição sistemática dos conteúdos manifestos e latentes da comunicação.

Esse método é bastante diferente dos outros tipos de pesquisa porque, em lugar de entrevistar ou observar pessoas, o pesquisador trata com registros já existentes e faz inferências a partir deles. Esses registros podem ser cartas, conversações pessoais, entrevistas não estruturadas, livros, programas de televisão, documentos pessoais, poemas, jornais, artigos, etc. (CUNHA, 1982, p. 11).

No caso da presente pesquisa, todos os documentos que compuseram o portfólio foram parte da apreciação documental, ou seja, teve-se grande variedade de documentos pessoais, partindo de textos, gravuras, impressos, dentre outros. O presente estudo focou mais na construção do portfólio por parte dos alunos (nas aprendizagens que foram sendo construídas a partir do uso do portfólio), bem como também na avaliação contextualizada e processual da professora como parte mediadora dessa construção de aprendizagem por parte do aluno.

Da perspectiva da etnopesquisa, a análise de conteúdo é um recurso metodológico *interpretacionista* que visa descobrir o sentido das mensagens de uma dada situação comunicativa (MACEDO, 2006). Assim tudo o que é expresso, verbalmente ou não, deve ser levado em consideração e refletido pelo pesquisador. Desse modo, no presente estudo, a pesquisadora inteirou-se da linguagem comunicativa da escola investigada.

Deste modo, de acordo com Macedo (2006, p. 147), o caminho a percorrer para a análise de conteúdos deve ser:

- a) leituras preliminares e estabelecimento de um rol de enunciados; b) escolha e definição das unidades analíticas: tipos de unidades, definição e critérios de escolhas; c) processo de categorização [...]; d) análise interpretativa dos conteúdos emergentes; e) interpretações conclusivas.

É importante lembrar que se deve evitar afirmações preconcebidas em face das realidades a serem estudadas (MACEDO, 2006). A dúvida e interpretação são os meios principais para dirigir-se às pessoas e suas relações comunicadas. Emerge dessa disposição e desse labor o recurso da *hermenêutica* (MACEDO, 2006). Portanto, na pesquisa, procurei interpretar as situações, as falas e os documentos que estiveram presentes no universo escolar do Diva Portela sobretudo através do uso da linguagem do grupo.

1.3 A ORGANIZACAO DA DISSERTAÇÃO

No que se refere à organização dessa dissertação, no primeiro capítulo reflito sobre o portfólio e a inovação pedagógica, seus principais estudos e relevância no ambiente escolar. Já no segundo capítulo, menciono o portfólio e a mediação nos processos de aprendizagem. No que concerne ao terceiro capítulo, abordo a interpretação dos dados mostrando os resultados obtidos através das observações, entrevistas e documentos e do portfólio como uma inovação pedagógica.

2 O PORTFÓLIO COMO UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

2.1 O PORTFÓLIO E APRENDIZAGEM COLABORATIVA

De acordo com Piaget (1973, p. 105), "... cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as ações executadas por cada um dos parceiros".

Segundo Fino (2004, p. 3), existe um conflito entre a atividade autêntica e a atividade escolar:

Esse conflito consiste na distância entre o contexto social e o contexto social escolar, que redundam em apreciável diferença entre a actividade autêntica, que corresponde ao que fazem os praticantes em situações *reais*, e a actividade escolar, que consiste na prática descontextualizada do *real*, ainda que inserida no contexto escolar. Muitos métodos didácticos utilizados em educação assumem a separação entre *conhecer* e *fazer*, tratando o conhecimento como uma substância completa e autossuficiente, teoricamente independente das situações nas quais é aprendida e usada. A actividade e o contexto no qual a aprendizagem acontece são, assim, encarados como meramente auxiliares da aprendizagem, úteis do ponto de vista pedagógico, mas distintos e, por vezes, neutrais no que se refere ao que se aprende.

Neste caso, sabemos que a atividade colaborativa oscila entre essas duas perspectivas acima abordadas por Fino (2004), no entanto, vemos que tal atitude colaborativa nos prepara para um momento futuro, ou mesmo atual, que é a dinâmica social. Esta dinâmica social é possível e, por este motivo, autêntica também em sala de aula, já que os alunos estão interagindo, ouvindo opiniões e aprendendo a respeitá-las, trazendo ideias, buscando soluções para um objetivo comum.

Ainda analisando os estudos de Fino (2004, p. 8), temos:

A definição mais comum (mas insatisfatória) de aprendizagem colaborativa é a situação na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender,

conjuntamente, alguma coisa. Cada elemento desta definição pode ser interpretado de maneiras diferentes:

- “Duas ou mais” pode ser interpretado como um par, um pequeno grupo (3 a 5 elementos), uma classe (20 a 30), uma comunidade (milhares de pessoas), uma sociedade (centenas de milhar ou milhões de pessoas) e todos os níveis intermédios.
- “Aprender alguma coisa” pode ser interpretado como “frequentar um curso”, “material de um curso”, “realizar actividades de aprendizagem (resolver problemas, etc.)”, “aprender ao longo de toda uma carreira profissional”.
- “Conjuntamente” pode ser interpretado como formas diferentes de interacção: face a face ou mediada por computador, sincronamente ou não, frequentemente ou não, quer o labor seja mesmo em conjunto ou dividido de uma forma sistemática.

Em verdade, vemos que essa definição trabalha com conceitos amplos e com certa ausência de perspectivas. Mas, em seguida, Fino (2004, p. 9) acrescenta:

Em suma, a expressão “**aprendizagem colaborativa**” descreve uma situação na qual se espera que ocorram formas particulares de interacção entre pessoas, capazes de desencadear mecanismos de aprendizagem, mas sem que haja garantia de que as interacções esperadas ocorram.

Portanto, deve ser assumida, como uma preocupação normal, o desenvolvimento de vias que incrementem a possibilidade da ocorrência dos vários tipos de interacção pretendidos.

Nessa visão de Fino (2004), o portfólio (objeto de estudo desta pesquisa) é desenvolvido com a mediação do professor: à medida que o mesmo constrói com os discentes momentos e situações propícias à interacção (dos alunos entre si e destes com o professor), a aprendizagem colaborativa ganha contornos mais significativos para os alunos e traz possibilidades interdisciplinares e transdisciplinares. Trabalhar com esse objetivo e tendo como um dos elementos principais o portfólio, é promover situações de leituras e socializações dos conhecimentos construídos com a mediação deste instrumento avaliativo, é proporcionar aos alunos momentos que os mesmos possam realizar inferências e contribuir para a construção do portfólio do colega e assim possibilitar uma colaboração mútua para o crescimento de todos.

Seria então uma perspectiva inovadora a de que o processo de construção do conhecimento passasse pela aprendizagem conjunta, visto que isso seria uma ruptura com a aula tradicional em que cada aluno é uma ilha, isolado dos demais colegas e que a aprendizagem (se é que se pode chamar assim, pois é mais um ensino do que uma aprendizagem) se dá de forma não partilhada. Aparentemente é uma contradição um ensino massificado (o ensino tradicional instrucionista), igual para todos, em que todos os alunos partilhem do mesmo ambiente físico, gerar uma aprendizagem solitária (não partilhada), mas a contradição inexistente quando se analisa que o que há não é uma aprendizagem (partilhada ou não) e sim uma transmissão de informações padronizada, que segue independente dos ritmos de aprendizagem dos alunos.

2.2 EDUCAÇÃO TRADICIONAL

Segundo Marques (2000), o ensino tradicional consiste em um tipo de abordagem centrada no professor e no programa de ensino. A base consiste em memorizar, repetir e realizar exercícios em sala de aula. Como é voltado para o professor, o modelo tradicional não se atenta para as necessidades individuais e não se trabalha com equipes ou duplas.

Esse ensino tradicional é, geralmente, coletivo: é direcionado a toda a turma, todos aprendem ao mesmo tempo, os mesmos assuntos e com a mesma metodologia. Por apelar para a memorização, o ensino coletivo não desenvolve competências de aprendizagem e não privilegia a interação social (MARQUES, 2000).

Esse ensino tradicional é também um modelo diretivo de educação, pois trabalha com competências e conhecimentos básicos através de aulas muito bem estruturadas e orientadas por metas e objetivos rígidos. Há ainda a necessidade de se ter um ambiente altamente estruturado e aplicar avaliações rigorosas (MARQUES, 2000).

Para Snyders (**apud** MIZUKAMI, 1986) o ensino tradicional é o verdadeiro ensino, pois pretende contatar o aluno às grandes realizações da humanidade em diferentes áreas do conhecimento privilegiando os modelos, os especialistas e o professor, essencial para a transmissão do conteúdo.

Nesta abordagem, o aluno é visto como um adulto em miniatura que precisa ser atualizado e o homem como um ser completo. Por isso, o ensino é centrado no professor e nos conteúdos das disciplinas, ou seja, no que é externo ao aluno.

Saviani (1980, p.29) aponta para o professor como a garantia do conhecimento adquirido pelo aluno e reforça esta ideia afirmando que o aluno seria incapaz de manifestar interesse ou vontade de buscar o conhecimento sem a ajuda do professor e, sendo assim, reduziriam as chances do mesmo de participação plena na sociedade.

Para a educação tradicional, o homem é considerado um tábula rasa que, ao longo da vida, recebe informações e imagens do ambiente, por isso ele é um ser que precisa conhecer o mundo em que está e assim obter as informações de modo passivo. De posse destas informações eleitas pela humanidade como importantes, o homem estará apto a repeti-las a outros e a exercer funções como uma profissão, por exemplo.

Segundo Mizukami (1986), os programas da abordagem tradicional definem os níveis culturais a serem adquiridos na trajetória da educação formal, a reprovação passa a ser necessária se o mínimo necessário àquela faixa não foi alcançado, e assim começa uma hierarquização dos indivíduos no contexto social. Deste modo, o diploma passa a ser determinante para o indivíduo em seu meio e em sua vida profissional, como um meio de sobrevivência. Paulo Freire (1975) nomeia este tipo de educação como educação bancária que deposita no aluno dados, informações, fatos e conhecimentos, onde se valoriza o individualismo do processo educacional e não é possível ter a experiência de convergir esforços num trabalho em equipe.

O conhecimento é algo que deve ser memorizado e acumulado desde as informações mais simples até as mais complexas. O papel do indivíduo é insignificante na elaboração e aquisição do conhecimento. A preocupação é com o passado e com o modelo a ser seguido e tido como lição para o futuro. Daí a importância da educação formal (MIZUKAMI, 1986).

A educação, em grande parte, é vista como transmissão de conhecimento feita pela escola. Na escola, segundo Durkheim (apud MIZUKAMI, 1986), o aluno é confrontado com modelos que poderão ser úteis durante toda a vida mesmo após a escola.

Para Snyders (apud MIZUKAMI, 1986), o modelo é condição para que a individualidade e originalidade sejam plenas como em cada ser humano. Nesta abordagem, a educação é um produto, já que os modelos estão pré-estabelecidos através de transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente, por isso não há ênfase no processo.

Neste contexto, a escola seria o lugar da educação por excelência. Segundo Émile Chartier (apud MIZUKAMI, 1986), a escola é o lugar onde se raciocina. Charlier

defende um ambiente rígido para que não haja distração e que deve haver distância entre o professor e os alunos. E o professor é o mediador entre o aluno e os modelos. Snyders (apud MIZUKAMI, 1986) considera que os conhecimentos adquiridos são necessários como formação e como meio para ir mais além.

Considerando que neste contexto cabe a escola o papel de adequação social caberia à escola oferecer às gerações submetidas ao processo os elementos dominantes num determinado momento sócio-cultural, de forma que fosse garantida a continuação das ideias sem quebras e sem tensões (MIZUKAMI, 1986).

A sala de aula é o local onde os alunos são instruídos e ensinados pelo professor. Subordina-se a educação à instrução, considerando a aprendizagem como um fim em si mesma. Nesta abordagem, um modelo pedagógico é essencial e acredita-se nas virtudes formativas das disciplinas do currículo. Para que haja experiência, precisa haver a mediação do professor entre esta e o conhecimento. A intervenção, deste modo, é a grande questão do ensino tradicional, pois a mesma privilegia o professor.

Neste contexto, não há o sentido de grupo e nem de cooperação. A esta altura, não há desenvolvimento de quaisquer laços afetivos entre os alunos e nem mesmo os é propício para com o professor.

O trabalho intelectual do aluno começa após a exposição do professor quando o aluno fizer os exercícios propostos e a motivação do aluno dependerá das características pessoais do professor. Este último ao expor o assunto não saberá se o aluno compreendeu sua exposição, somente se for feita uma verificação após todo o trabalho. Por esta forma fixa, há dificuldade em atender individualmente as necessidades dos alunos.

Nesta metodologia, há matérias mais importantes que outras haja vista a diferença de carga horária das disciplinas. Porém todas privilegiam o abstrato, as atividades intelectuais e o verbal (escrito e o oral). A avaliação visa à reprodução do conteúdo visto em sala de aula. Os exames têm um fim em si mesmo e a nota passa a significar o nível de aquisição do patrimônio cultural.

Enfim, as principais características desse ensino tradicional são disciplina intelectual e conhecimento abstrato. Também comum a esta abordagem é a missão de catequizar e unificar informações na escola que são transmitidas de geração a geração as quais devem aceitar o conhecimento proveniente do meio.

2.3 RETOMANDO A COMUNIDADE COLABORATIVA

Neste sentido, Fino (2004, p. 12) destaca:

A interacção pode levar à aprendizagem individual, enquanto que a compreensão pode ser resultante da participação em formas de interacção e comunicação sociais, ou devida à participação numa comunidade de prática ou de aprendizagem.

Fino (2004) continua relatando outros aspectos importantes das aprendizagens colaborativas, um deles é a linguagem. O uso do portefólio possibilita utilizar e interagir com linguagens (oral e escrita) diversificadas e promove ao educando um maior domínio da mesma, já que o mesmo a utiliza de diferentes formas e em diferentes situações.

A linguagem, artefacto social e cultural e base da comunicação e interacção, é o principal utensílio do pensamento e da cognição. Através da comunicação, as formas de pensamento podem ser tornadas explícitas no interior de um contexto social (FINO, 2004, p.13).

São nesses contextos sociais que há a possibilidade de interacção com diversos pontos de vista e com outros colegas mais competentes em determinadas áreas do conhecimento. É aí que acontece, segundo Fino (2004), a compreensão individual e o partilhar do conhecimento. Fino (2004, p. 15) continua a pontuar outros elementos da aprendizagem colaborativa essenciais neste trabalho:

Actividades de pesquisa, interpretação, comunicação e partilha podem ajudar os alunos a tornarem-se construtores mais activos do próprio conhecimento, além de desenvolverem capacidades de metacconhecimento e de pensamento crítico.

A autoridade e o controlo sobre o conhecimento recolhido são progressivamente transferidos para os aprendizes, o que estimula a aquisição de habilidades de metacconhecimento, e reforça a auto-estima

A aprendizagem ocorre no interior de um constructo social, onde os alunos menos sabedores praticam e interagem com pares e com outros mais capazes.

E, por fim, Fino (2004, p. 22-26) apresente algumas situações concretizadoras de comunidades de aprendizagem, dentre as quais destacam-se as ações a seguir, pois as mesmas dialogam com a proposta do portfólio, sendo pois relevantes à presente pesquisa:

- situações em que os professores modelam e orientam, passando posteriormente o controlo sobre as habilidades metacognitivas para os seus estudantes, que as usam numa área curricular específica;
- situações de sala de aula onde os estudantes assumem um papel específico e responsabilidade de actuar como par-avaliador;
- actividades que incluem pesquisa e publicação de materiais orientados para tarefas de construção de conhecimento que sejam autênticas e significativas para os estudantes;
- salas de aula onde os pares actuam como produtores e consumidores de conhecimento, e onde existem recursos críticos para a construção desse conhecimento;
- salas de aula que enfatizam a comunicação e a colaboração baseadas em actividade formal e em estruturas de participação.

2.4 AS ATIVIDADES E A COLABORAÇÃO

As atividades pedagógicas realizadas nas aulas observadas, propostas pela professora Cristiane e pela pesquisadora, estão baseadas nas diretrizes acima descritas por Fino (2004). Durante as aulas observadas, foi possível realizar muitas das situações apontadas acima:

- Referente à publicação de materiais (o portfólio é uma publicação a partir do momento que o mesmo sai da sala de aula e ganha a comunidade, pais e corpo escolar, que apreciam e têm a possibilidade de terem em mãos uma trajetória dos trabalhos da turma na disciplina de língua portuguesa);
- Referente aos alunos como produtores e consumidores de conhecimento, já que os mesmos criaram, por exemplo, uma narrativa e os colegas a leram e opinaram sobre a mesma com uma postura de colaboração, e ainda a comunicação e colaboração durante a realização das leituras e produções escritas, ocasiões que foram visíveis o intenso trabalho de leituras das produções dos colegas e de melhorias feitas a cada interação.

Ainda sobre os conceitos de comunidades colaborativas ou aprendizagem colaborativa, Harasim (1997, 150-151, **apud** DIAS, 2001. p. 1) diz que:

Os processos de conversação, múltiplas perspectivas e argumentação que ocorrem nos grupos de aprendizagem colaborativa, podem explicar porque é que este modelo de aprendizagem promove um maior desenvolvimento cognitivo do que o que é realizado em trabalho individual pelos mesmos indivíduos.

O contexto no qual a pesquisa se insere (as salas de aula observadas) encontra-se concatenado com essa visão de Harasim, pois os alunos da 5ª série A, B e C do Colégio Estadual da Polícia Militar têm a necessidade de um maior e mais eficaz trabalho pedagógico a fim de alcançar habilidades e competências na leitura e escrita e, sendo assim, os diferentes grupos colaborativos que foram formados a cada encontro os ajudariam a se desenvolverem com mais rapidez do que se estivessem trabalhando individualmente nas mesmas propostas a eles apresentadas.

Diante dessa perspectiva, Wilson e Myers (1999, **apud** DIAS, 2001) assinalam que o saber, a aprendizagem e a cognição são construções sociais, expressas em ações de pessoas que interagem no seio de comunidades.

A aprendizagem colaborativa deve incluir as dimensões do envolvimento mútuo, partilha e iniciativa conjunta, (ROGERS, 2000, p. 384-392). Segundo Torres (2001), esses norteadores são o ponto de partida para que a comunidade colaborativa obtenha êxito e é justamente pela possibilidade destas dimensões que, atualmente, a comunidade de aprendizagem é uma proposta também trabalhada no ambiente virtual com o objetivo de contribuir ainda mais para o ensino nos cursos superiores e de pós-graduações. Daí a expressão de sociedade do conhecimento, onde há o princípio de aprendizagem ao longo de toda a vida, e o ambiente virtual (colaborativo) proporcionaria isso. Torres (2001) ainda enfatiza a comunidade colaborativa como uma busca por inovação do ambiente escolar, o que a presente pesquisa procura investigar se ocorrerá ou não.

Segundo Maçada e Tijiboy (1998, p. 5),

o conceito de cooperação é mais complexo, pois pressupõe a interação e a colaboração, além de relações de respeito mútuo e não hierárquicas entre os envolvidos, uma postura de tolerância e convivência com as diferenças e um

processo de negociação constante". Compete ainda acentuar o que as autoras dizem sobre este assunto: "Para existir cooperação deve haver, interação, colaboração, mas também objectivos comuns, actividades e acções conjuntas e coordenadas.

A interação é também ponto essencial na visão de Echeita e Martin (1995, p. 37), que dizem que “o conhecimento é gerado e construído, ou melhor, dito, co-construído, construído conjuntamente, exatamente porque produz interatividade entre duas ou mais pessoas que participam dele”. Esta interação social ou interpessoal é percebida como aspecto fundamental tanto pela epistemologia genética como pela escola sócio-histórica, cujos representantes mais significativos são Piaget e Vygotsky.

Considerando-se todas essas características da aprendizagem colaborativa, a seguinte tabela mostra uma visão geral dos papéis de professores e alunos em comunidades colaborativas, segundo Fellers (1996) (que são diferentes dos papéis tradicionais de professor transmissor de conhecimento e alunos receptores passivos deste saber):

Tabela 1: Comunidades Colaborativas

Comunidades Colaborativas			
Professor mediador e orientador		Alunos envolvidos e buscando o mesmo objetivo	
Promove aprendizagem significativa	Envolve-se no trabalho	Aprimoram a linguagem	Reforçam a autoestima através da autoavaliação
Dinamiza o ambiente da sala de aula	Acompanha as etapas e discussões sobre o que se pretende	Exercitam o controle sobre a situação e tornam-se mais autônomos	Adquirem em pensamento crítico
Atua de modo inovador	Obtém mais elementos para a avaliação processual	Melhoram as relações interpessoais em sala de aula, o que refletirá em outras situações	Aprimoram a organização e o respeito mútuo

Fellers (1996) traz uma importante contribuição para a nova dinâmica que a aprendizagem colaborativa proporciona. Fellers (1996) coloca em sua tabela o modo diferente que o conhecimento é construído, pois o conhecimento não vem somente de uma fonte, ele passa a ser realmente debatido e construído com a participação do grupo através da cooperação, dos diálogos e das diferentes ideias que um grupo proporciona. Fellers (1996) vai além, ao mostrar que os objetivos são mais significativos para o professor que busca constante aprimoramento do grupo através de relações interpessoais e envolvimento e, finalmente, o papel de educador é reconhecido e torna-se essencial saber ensinar e mediar tal situação, uma vez que há inúmeras possibilidades diante de um contexto tão rico como este.

Fellers (1996) apresenta um comparativo entre o paradigma educacional tradicional e o novo e emergente paradigma:

Tabela 2: Paradigma Antigo x Paradigma

	Paradigma antigo (Era Industrial)	Paradigma novo (Era Digital / da Informação)
Conhecimento	Transmissão do professor para o aluno	Construção coletiva pelos estudantes e professor
Estudantes	Passivos, “caixas vazias a serem” preenchidas pelo conhecimento do professor. Recebem ordens	Ativos, construtores, descobridores transformadores do conhecimento. Tomam decisões
Objetivo do professor	Classificar e selecionar os alunos	Desenvolver os talentos dos alunos
Relações	Impessoal entre estudantes e entre professor e estudante	Pessoal entre os estudantes e entre professor e estudantes
Contexto	Aprendizagem competitiva, individualista. Informação limitada	Aprendizagem cooperativa e equipes cooperativas de professores, infinidade de informação
Concepção de educador	Qualquer um pode ensinar	Ensinar é complexo e requer considerável

(pressupostos)		formação
----------------	--	----------

A proposta de uso do portfólio em sala de aula está concatenada com as características relatadas da aprendizagem colaborativa e dentro dos aspectos desse novo paradigma educacional relatado por Felers (1996): o portfólio dos alunos das salas de aula observadas trabalha os aspectos da colaboração durante as propostas de leitura e escrita, que são realizadas com o acompanhamento e mediação da docente e ainda conta com a comunicação constante entre os alunos. A cooperação em pequenos grupos possibilita realmente a ampliação de aprendizagem e de talentos. Ao trabalhar com grupos de alunos, aquele que tem habilidades já desenvolvidas pode ajudar os outros utilizando uma linguagem acessível (por possuírem a mesma faixa etária) e podem deste modo, contribuir para que os colegas aprendam novas habilidades, em outras palavras, o portfólio pode vir a possibilitar uma melhor exploração da Zona de Desenvolvimento Proximal de cada aluno, ao possibilitar que haja a colaboração de um outro mais capaz no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, seja esse outro mais capaz um colega ou uma professora (FINO, 1998).

3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE O PORTFÓLIO DA PERSPECTIVA DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.

3.1 A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

3.1.1 O Conceito de Inovação Pedagógica

A inovação pedagógica significa ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais, uma ruptura com o paradigma educacional vigente, também conhecido como Paradigma Fabril (FINO, 2007). De acordo com Fino (2007) a inovação pedagógica consiste numa ruptura ou descontinuidade diante do já estabelecido paradigma fabril, o qual apontavam Toffler (1970, **apud** FINO, 2007) e Gimeno San cristán (1985, **apud** FINO, 2007) como sendo um modelo de escola inspirado no funcionamento de uma fábrica. Esse modelo surgiu para atender às demandas de uma época em que a sociedade demandava por pessoas que suprissem as necessidades de mão de obra das fábricas, por pessoas que pudessem trabalhar de forma ajustada em ambientes fechados, hierarquizados, com trabalhos repetitivos e fracionados; por isso a escola de então foi pensada, intencionalmente, para já reproduzir ao máximo, em seu funcionamento e estrutura, essas e outras características das fábricas, do funcionamento e estrutura desta. Esse modelo ou paradigma educacional que ficou conhecido como paradigma fabril (FINO, TOFFLER, 1970) surgiu então para responder às demandas de uma época que não existe mais: a Escola tradicional (fabril) respondia bem a essas demandas da sociedade passada, mas é anacrônica na sociedade atual e será mais ainda na futura, mas apesar desse anacronismo cada vez mais gritante, muitos professores em salas de aula ainda repetem em suas práticas pedagógicas esse modelo de educação e muitas escolas ainda repetem em seu funcionamento e estrutura o modelo fabril.

Tendo em vista que a escola é um propício ambiente de contexto de aprendizagem e que os professores e alunos configuram-se em agentes transformadores, é importante salientar o que Papert (1994) sinalizava que um professor construcionista tenta provocar o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino. Ainda sobre este tópico, o processo de Bolonha afirma que toda a atividade deve se centrar no estudante e não no professor como no ensino tradicional. Contextos “ricos em nutrientes

cognitivos”, segundo Papert (1994), são domínios onde o aprendiz é autônomo e o professor é um auxiliar ou guia metacognitivo e não um transmissor.

A inovação pedagógica seria uma ruptura com esse modelo de educação tradicional, com o paradigma fabril, onde novas práticas pedagógicas surjam, não mais a repetição das tradicionais e defasadas práticas. Essa ruptura é algo que deve acontecer em contexto e pelos atores do contexto: os professores e os alunos. A inovação pedagógica não é um processo que vem de fora, também não se trata de inovação tecnológica e nem é resultado de formação continuada de professores; a inovação pedagógica frequentemente esbarra no currículo e rompe com os padrões tradicionais já estabelecidos, pois trata-se de uma reflexão interna e de uma necessidade de mudança na prática local. Esses ou outros fatores externos ao contexto de aprendizagem podem até servirem de apoio à uma inovação pedagógica, mas esta só pode se dar realmente nas práticas pedagógicas contextualizadas, no contexto e a partir do contexto, e não como fruto de algo extrínseco às essas práticas.

3.2 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E PORTFÓLIO NA AVALIAÇÃO

Ao refletir sobre inovação pedagógica, vemos que tanto para esta pesquisa como para o tema de inovação na educação, um dos principais focos é a avaliação. Conhecemos a avaliação como sinônimo de provas, exames, testes e notas quantitativas que resultarão em aprovação ou reprovação, ao longo de um curso ou ano letivo. Estas avaliações normalmente são pontuais e não conseguem mostrar toda a trajetória do aluno, pois nem sempre todos os dias estaremos prontos e com a mente e o raciocínio dispostos para realizá-las. Por isso, vemos que esta roupagem, aos poucos, tem se modificado nas salas de aulas brasileiras por entender que a mesma não condiz mais com as demandas sociais que atualmente vivencia-se nas escolas e em outros ambientes que frequentam pessoas e, portanto, aprendizes.

Contudo, o portfólio é um elemento que habilita uma nova proposta avaliativa tão necessária a esta era. A inovação pedagógica é o pilar desta pesquisa, uma vez que para fazer uso do portfólio haverá naturalmente a avaliação passo a passo do docente bem como do seu próprio construtor: o aluno. O professor, neste caso, tem as ferramentas necessárias para orientá-lo a percorrer este caminho em busca de uma

autonomia que nem sempre o estudante, ao final da educação básica, adquire. E muito disso acontece por falta de oportunidades ofertadas pela escola ou pelo professor.

Seus chamados erros serão parte de um caminho trilhado em busca das competências e habilidades necessárias ao seu aprendizado crítico e autônomo. Estes dois elementos serão tão logo exercitados na própria construção do portfólio, tornando-se assim mais fácil de adquirir.

Na pesquisa, contamos especialmente com a leitura de Papert (1994) e Fino (2007) que abordam a inovação pedagógica no âmbito escolar e numa perspectiva realmente transformadora e não somente na ótica de pequenas modificações que geram “o lugar comum.” A este respeito, a professora Cristiane Cirqueira de Souza possui muitas leituras e também trabalha com pressupostos teóricos oriundos de leituras de Vygotsky e Piaget e sua dinâmica de sala de aula corrobora com essas linhas de estudos, além de participar de cursos e encontros como formação continuada.

No início dos trabalhos em busca da realização deste projeto de pesquisa em Educação diversos debates e leituras foram realizadas a fim de consolidar, dentre outros, o tema Inovação Pedagógica. Genuinamente, ao longo das exposições ficou evidente que a Inovação Pedagógica não é essencialmente munir a sala de aula com computadores e quadros de alta tecnologia, se o educador não admitir que o aluno seja autônomo e que examine e discuta os temas relacionados à sua constituição como cidadão ativo, investigador e criador.

A inovação pedagógica, portanto, é uma mudança de postura e perspectiva que precisa ser consolidada o quanto antes e um dos principais temas é a avaliação. A mesma deve ser colocada de forma a construir um percurso feito pelo aluno e ser vista como uma chave que abre portas para um futuro melhor na vida de cada estudante. Na perspectiva inovadora, podemos lançar mão de leituras, relatórios, textos autoavaliativos, palestras, participações orais, interpretação de filmes e documentários, anotações, maquetes, projetos, pesquisas e não somente a prova como base para o desenvolvimento dos alunos; deste modo, a inovação que começará dentro da sala de aula será visível fora dela, pois contribuirá para a formação crítica e consciente dos educandos.

Seymour Papert (1994), autor contemplado nos estudos do Mestrado em Educação – Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira – Portugal, relata em seu livro *A Máquina das Crianças* experiências significativas dos professores com os quais experimentou a sensação de independência dos seus aprendizes e de como os alunos

podem se desenvolver através dessa autonomia e dinâmica inovadora proporcionada pelo educador de diversas formas possíveis.

Papert (1994) ressalta durante seu livro que o professor não deve ser um computador que tem o saber de tudo, o professor é sim um ator fundamental ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do aluno porque o mesmo realiza a mediação necessária para que se reúnam dados de conquistas e melhorias, e assim possa auxiliar seu aprendiz.

Neste intuito, o portfólio atua nesta vertente a partir do momento que auxilia no evento da autonomia no dia a dia do estudante de diferentes realidades e fases escolares. É um instrumento avaliativo que pode ser usado de inúmeras maneiras e mostra o melhor do estudante a toda a comunidade escolar.

É importante que a inovação pedagógica passe sempre pelo debate sobre a avaliação, uma vez que os altos índices de reprovação brasileiros são necessariamente oriundos de notas atribuídas aos alunos de maneira não formativa e, conseqüentemente, pouco inovadora.

Não é à toa que vemos o portfólio sendo utilizados em outros contextos ainda hoje, sendo estes: empresas, profissionais liberais, professores, engenheiros, designers, artes gráficas e até mesmo profissionais de jardinagem.

Notadamente, Vygotsky – social-construtivista – tem características que são voltadas para um provável e consistente começo para a quebra do paradigma fabril, outrora citado: edificar conhecimento, conduzir o desenvolvimento, contextualizar socialmente, transpor as barreiras da escola ganhando a comunidade e usar a linguagem como principal componente a favor do avanço cognitivo. O docente deve, portanto, agir fundamentado na ZPD e assim auxiliará muito mais no desenvolvimento dos seus educandos. Como diz Vygotsky, a interação pode levar à aprendizagem individual utilizando a linguagem. Ou seja, “um professor construcionista tenta provocar um máximo de aprendizagem com um mínimo de ensino” (FINO, 2007, p.5).

Aqui é possível retomar e reforçar o tema da linguagem como um componente inovador. Há de se pontuar que a linguagem das salas de aula de hoje é muito restrita. As atividades se repetem e são totalmente sem sentido e criticidade. As mesmas perguntas são feitas em textos lidos em sala de aula. É preciso que haja momentos de leituras feitas pelo docente, que tipifica um modelo aos leitores iniciantes, e leituras realizadas de diferentes formas: silenciosa e oral, com grifos, comentada, em duplas, em casa com um familiar, através de imagens e desenhos, unindo diferentes linguagens

(verbal e não verbal), dentre outros; deste modo, os educandos ampliarão suas possibilidades de sucesso na leitura e, conseqüentemente, na composição escrita.

É comum ver o título “leitura” e, em seguida, “interpretação textual”. É necessário valer-se da intertextualidade e evitar tantas repetições, tornando assim as aulas mais inovadoras e menos fatigantes. Faremos com que os alunos pensem e reflitam em textos fazendo conexões com outros temas e ao debater atualizaremos os conhecimentos e as informações dos alunos e dos docentes de forma criativa e crítica.

O portfólio vem contribuir ao trazer uma nova metodologia, pois o aluno pode dialogar suas próprias leituras e comentários livres da “interpretação textual” tão repetitiva que estão presentes nos planejamentos dos professores. Como diz Fino (2010, p. 4):

É claro que ao longo dos tempos, se foram sucedendo tentativas de modificar a escola mais ou menos profundamente, nenhuma delas com força suficiente para pôr em causa a sua orientação paradigmática. Períodos extremamente fecundos, diluíram-se na ortodoxia. E nem mesmo as novas explicações dos processos cognitivos, nomeadamente da aprendizagem, trazidas pelos construtivistas ao longo de todo o século XX, foram capazes de ajudar a operar grandes modificações nos procedimentos habituais e nas rotinas enraizadas.

O autor ainda acrescenta que mesmo as TIC não têm trazido mudanças no *status quo*, uma vez que são usadas de modo a reforçar práticas antigas e enraizadas. Enfatiza assim o empobrecimento do ambiente de sala de aula e do currículo, conseqüentemente. Sendo assim, Carlos Fino (2010, p. 5) conclui que “a inovação pedagógica passa por uma mudança na atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos de aprendizagem para os seus alunos do que aquela que é tradicionalmente comum, centrando neles, e não na atividade deles, o essencial dos processos”. O autor continua nesse mesmo estudo abordando as TIC e contextualizando-as à inovação pedagógica.

Esse trabalho dialoga com as necessidades das escolas brasileiras, sobretudo do município de Feira de Santana – Bahia e, nomeadamente, com os temas discutidos na presente pesquisa, já que o portfólio traz o uso das TIC – sendo possível construí-lo totalmente *on line* – e também por abordar a postura do professor sobre o

desenvolvimento e a aprendizagem do seu aluno. Neste sentido, cabe aqui chamar a atenção para a urgente necessidade de as escolas se informatizarem e de capacitarem suas unidades com os equipamentos necessários para que os alunos possam enriquecer seu aprendizado e seu cotidiano através do uso das novas tecnologias, o que ainda não é uma realidade presente em grande parte das escolas, sejam elas públicas ou mesmo privadas.

Portanto, “a inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais” (FINO, 2007, p. 1). “A inovação pedagógica implica descontinuidade com as práticas pedagógicas tradicionais e consiste na atualização, a nível micro, de uma visão crítica sobre a organização e o funcionamento dos sistemas investigativos. [...] Compete-nos a nós, investigadores em educação, muitos de nós empenhados, formal ou informalmente, em pesquisar as nossas próprias práticas, aprofundar e fundamentar essa relação” (FINO, 2010, p. 14).

Sendo assim, vê-se o intenso diálogo entre os autores estudados, suas perspectivas teóricas com relação à educação e a avaliação sobre a ótica do portfólio, já que o mesmo traduz a perspectiva da autonomia e interação que são necessárias ao aprendiz.

A inovação pedagógica é um campo ainda pouco estudado no estado da Bahia, contudo necessita que com urgência chegue até os cursos de formação continuada para que os professores não estudem somente a teoria de estudiosos, mas as coloquem na prática, e os temas que são abordados nos estudos de inovação pedagógica possibilitam esta ponte. Muito mais serão os momentos ao longo desta leitura que tomaremos como base a inovação pedagógica por ser imprescindível ao projeto como um todo.

3.3 O PORTFÓLIO

A educação desde muito tempo tem sido um desafio a cada geração. A sociedade busca adequar a educação às suas expectativas e ajustá-la aos anseios da organização e dinâmica social em que se encontram. É possível relembrar a escola jesuítica onde naquela época os padres tinham o objetivo de catequizar os índios para o catolicismo. Mais tarde, com o aparecimento da máquina a vapor de 1769, chega-se ao paradigma fabril onde se tem a educação como formação de mão de obra para as

fábricas objetivando suprir as necessidades da mesma. Neste intuito, o contexto histórico é de muita importância ao se estudar sobre a educação, visto que cada contexto histórico tem seus próprios paradigmas, que por sua vez influencia e molda os paradigmas educacionais.

Há também neste momento histórico do paradigma fabril a 1ª lei relacionada à educação, do francês Condorcet (1743 -1794). Bem, é neste momento social que surge a escola pública – já que o povo não tinha dinheiro para pagar a escola (o dinheiro estava com os donos de fábricas) – com finalidade econômica e política: revolução industrial e alfabetização para tribunais. Os alunos – a esta altura, uma grande demanda – aprendiam o que era útil ao trabalho futuro nas fábricas, como já citado anteriormente: ler, escrever, fazer contas, conhecer leis do estado, obedecer a horários rígidos e hierarquia diária, dentre outros. E assim foi feita a escola baseada no ambiente que eles teriam de trabalhar no futuro, na juventude e na maturidade: o ambiente fabril, que era um ambiente fechado, com pessoas aglomeradas no mesmo local, trabalhando para o mesmo fim, em silêncio e ordem e com um supervisor. (FINO, 2000; TOFFLER, 1970).

A essa altura, há o surgimento do currículo (caráter instrumental e tecnológico) e dos currículos oculto e formal. A este respeito, Beyer e Liston (1996, **apud** SOUSA; FINO, 2001, p. 5): relatam que “o modelo fabril do desenvolvimento do currículo que emerge nos primeiros anos do campo realça a racionalidade técnica do processo-produto ligada a uma ênfase na eficácia e produtividade”. Essa ênfase fez com que cada vez mais se buscasse racionalizar o processo educacional, cada vez mais realizar a segregação entre as disciplinas e entre o saber e o fazer (condizente com a separação no ambiente fabril entre as diferentes linhas de montagem e entre o planejamento e a execução das atividades).

As demandas da sociedade atual não são mais as mesmas da sociedade da época da criação da Escola os moldes acima citados: a sociedade atual não tem mais uma economia fabril, não se busca mais seres humanos preparados para esses ambientes de trabalho fechados, hierarquizados, com divisão entre o saber e o fazer, etc.: as mudanças na sociedade trazem novas demandas por um tipo de ser humano cada vez mais maleável, criativo e adaptável, não apenas executor das tarefas, mas sempre pensante e crítico em suas atividades.

Essas novas demandas não parecem ser supridas com o modelo tradicional de Escola e de educação, baseados no paradigma fabril: não é mais válida essa separação entre o saber e o fazer nas práticas pedagógicas, contudo, o que ainda se vê nas escolas

e nas salas de aula das mais diversas realidades é a contradição entre prática e currículo, discurso e prática. Os futuros professores que estão nas universidades até hoje não conseguem conciliar sua prática com os debates e leituras realizadas nas salas de aulas acadêmicas. Há que se trazer a realidade da rede de educação básica para mais perto dos futuros docentes e assim, trabalhar para uma aproximação de teoria e prática mais eficaz, não separando assim o saber do fazer.

3.4 PORTFÓLIO E CURRÍCULO

Ao refletir sobre currículo, podemos estabelecer uma ligação direta com o portfólio, uma vez que o este contribui sobremaneira para a construção do currículo. Sabemos que o currículo é feito pelo docente no início do ano letivo, sem ter em mãos o diagnóstico da turma com a qual trabalhará, pois normalmente o professor não teve contato com o grupo. O currículo feito dessa forma é um currículo apriorístico, engessado e um grande constrangimento a uma Inovação Pedagógica.

Sendo assim, o portfólio vem ampliar a visão do professor na construção do currículo, pois pode vir a aperfeiçoar a confecção do currículo e torná-lo significativo para aqueles discentes à medida que atenderá suas reais necessidades e acompanhará seu trajeto sem avançar demais ou repetir conquistas. Em outras palavras, o portfólio pode vir a auxiliar na construção e reconstrução constante do currículo escolar, inibindo-se um currículo engessado que impossibilite uma Inovação Pedagógica. Dessa forma, com o uso do portfólio, saber-se-á que houve um acompanhamento processual deste aluno, acompanhou-se o desenvolvimento na leitura que torna-se evidente na produção escrita, promoveu-se a autonomia durante a criação do aluno e o trabalho será mais direcionado, como exposto acima, pois todos estes elementos compõem o perfil individual e grupal destes discentes. Sobre este assunto, temos no trabalho de Corrêa e Pimentel (2009, p. 1):

Em um sistema educacional de qualidade, todos os alunos são avaliados permanentemente, para verificar seu progresso em relação aos objetivos definidos pelos conteúdos do currículo. A avaliação educacional é aquela que os professores realizam para regular os processos de ensino e aprendizagem para conhecer, em diferentes momentos, aquilo que os alunos aprendem. É uma atividade intencional, cuja finalidade é conhecer para tomar decisões em

relação ao ensino, a turma e ao aluno. Embora tenha tido tratamento diferenciado ao longo dos tempos, é consensual nos dias de hoje a sua importância.

Diante desse quadro, o que se vê na prática é que o portfólio tem sido pouco utilizado nos ambientes escolares, na educação básica e mais especificamente nos grupos de 6º ao 9º ano do ensino fundamental II. A maioria dos professores acredita ainda que somente uma avaliação escrita formal, as provas, exames e testes de múltipla escolha, trarão à tona o que o educando sabe realmente e, assim, o professor sente-se seguro em avaliá-lo (LUCKESI 2005). É preciso incentivar os professores em suas formações continuadas e em sua própria unidade de trabalho a inovar suas práticas pedagógicas. A presente pesquisa procura ser uma importante contribuição na busca desse objetivo de inovação pedagógica.

3.5 PORTFÓLIO E AVALIAÇÕES TRADICIONAIS

É inevitável abordar esse tema da avaliação, uma vez que, no município de Feira de Santana, esse ainda é o “carro chefe” nas salas de aula e nas práticas docentes. Dessa maneira se faz importante discorrer, ao longo do presente texto, sobre a avaliação tradicional, já que o que se propõe na presente investigação é justamente uma ruptura com essas formas de avaliação tradicionais, buscando-se verificar se o portfólio se configura em uma prática pedagógica inovadora no sentido de possibilitar não uma simples avaliação nos moldes tradicionais (de certo ou errado), mas sim uma construção de conhecimento por parte dos alunos ao construírem algo concreto sobre seus percursos de aprendizagem através do portfólio.

As avaliações tradicionais afastam-se do portfólio, pois como os estudos recentes de Luckesi (2005) mostram, não servem para coleta de dados e busca do êxito, servem sim para classificar e desmotivar. O que vemos hoje na escola pública e privada em consequência dessas avaliações e das práticas pedagógicas tradicionais são alunos inquietos, desmotivados e desacreditados justamente porque a escola não é mais relevante para a vida e nem para a sociedade dinâmica e tecnológica na qual eles vivem atualmente.

Então se insere diante dessa problemática um novo debate: a fase da sociedade industrial está acabando, sendo assim a escola precisa se renovar. Não é mais necessário, nem razoável que continue pautada em paradigmas anteriores como o paradigma fabril, daí a necessidade da Inovação Pedagógica, da quebra de Paradigma.

Como é sabido, a sociedade e a educação tinham o paradigma fabril em sua estrutura e organização: carteiras enfileiradas, horários fraturando as aulas, os professores com aulas expositivas e os alunos como meros ouvintes dos saberes escolhidos pela sociedade e com sirene para indicar o término dos trabalhos. Há ainda uma avaliação para todos como se o conhecimento fosse feito em série. Hoje a sociedade apresenta mudanças significativas. As pessoas são autônomas e buscam a independência, todas as informações estão disponíveis nos diferentes meios, incluindo aí a internet e, finalmente, as relações têm princípios de comunidade e trabalho em equipe inspirados na globalização e sustentabilidade.

Sobre essa questão das mudanças na sociedade e nos paradigmas educacionais, Morin (2003) indaga de que modo situar a escola nesta era da complexidade. Esta era da complexidade, da qual fala Morin (2003), exige cidadãos ativos e adaptáveis a diferentes situações, pessoas que saibam dialogar, reaproveitar e atuar em inúmeras funções, pessoas que se integrem facilmente e sejam sustentáveis não somente com a natureza, mas com o outro e consigo mesmo, a partir do momento que se reinventam e ajudam os outros a fazê-lo.

Essas constantes e cada vez mais velozes mudanças na sociedade, suas novas demandas por um novo tipo de ser humano (mais adaptável e criativo) e as consequentes mudanças paradigmáticas na sociedade como um todo e na educação mais especificamente, tudo isso tem sido objeto de debates, fonte de estudos e de projetos em todo o mundo ao longo dos últimos anos e, por essas novas e ao mesmo tempo antigas questões, perpassam diversos temas de suma importância para que esse paradigma fabril seja rompido pelos educadores e seus educandos e que haja uma inovação pedagógica. Talvez um dos mais instigantes desses temas seja justamente a Avaliação.

Nesse ponto, é lembrada a educação norte-americana na época da 2ª guerra mundial. A mesma estava errada porque não atendia aos objetivos de segurança nacional, e vem daí a avaliação. A respeito deste período encontramos em Fino & Sousa (2001):

“A década de cinquenta, primeira do pós-guerra, caracterizou-se por um substancial desenvolvimento dessas tecnologias e, também, por uma paranóica corrida aos armamentos, que passava pela luta pela supremacia na corrida espacial. Em 1957, ao lançar o primeiro Sputnik, a União Soviética afirmou a liderança simbólica nessa disputa, o que deixou atônitos os políticos norte-americanos, que não perderam tempo em responsabilizar a desadequação dos seus currículos escolares em matemática e ciências por essa ultrapassagem.”

Essa busca dos EUA por melhoras no seu processo educacional trouxe à tona a taxonomia de Bloom (uma estrutura de etapas distintas de objetivos educacionais o qual foi desenvolvido por um grupo de pesquisa da década de 1950 nos EUA com Benjamin S. Bloom como principal orientador. Seus estudos dividiram as possibilidades de aprendizagem em três grupos: cognitivo, afetivo e psicomotor) que por vezes é retomada ao longo das discussões sobre educação.

Porém não há saberes e ações tão separadas como as da taxonomia. O conhecimento é alicerçado pelo aluno através das informações e das ideias figuradas por ele. Na escola, porém vigoram saberes que são pouco relevantes e práticos. E aqui é essencial refletir e analisar particularmente a realidade brasileira: são raros os assuntos que se tornam relevantes para os alunos na área de língua portuguesa. Afinal, por que os alunos devem saber sobre o processo de formação de palavras tal como é lançado para eles?

Talvez fosse mais interessante conhecer de maneira curiosa os prefixos e não cobrar a classificação em cada palavra. Na verdade, o docente deve se preocupar em desenvolver comportamentos leitores e escritores (POLATO, 2009) em seus educandos, ou seja, desenvolver em seus alunos o senso crítico, para eles fazerem anotações sobre suas leituras, selecionarem o que vão ler e para que situação necessitarão dessa leitura, produzirem textos com o foco no público leitor e nas informações ou sequências narrativas, dentre outros.

O que se vê – quando há essa preocupação em se decorar mais do que aprender reflexivamente – é uma aula pautada no que o vestibular vai abordar, e até nas questões e listas de exercícios inspiradas no exame, esquecendo que a reflexão e o debate são essenciais para a formação do senso crítico, também eficaz para provas e exames de concursos. O ENEM – exame nacional do ensino médio – vem aos poucos resignificando tais práticas ao colocar em suas provas questões que levam o candidato a

refletir e ter a necessidade de manter-se bem informado sobre os assuntos que fazem parte do que realmente um cidadão globalizado – podemos assim classificá-lo – precisa saber.

A Inovação Pedagógica é uma ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais onde o professor é o centro das atenções e o aluno é um coadjuvante, onde o professor é o transmissor do conhecimento e o aluno um receptor passivo do saber. A inovação pedagógica é a criação de novos ambientes de aprendizagem onde o professor e os alunos tenham novos papéis: o professor seria um mediador e o aluno o construtor de suas próprias aprendizagens.

O que fica elementar é a significação dessa inovação na prática, analisando estratégias de aprendizagem e colaborando para que o aluno seja ator da mudança. A reflexão, a criatividade e a criticidade são fatores a serem buscados em quaisquer ambientes propícios, deste modo, à autonomia. Por que precisamos que seja assim? Porque atualmente a escola usa o mesmo instrumento avaliativo para alunos diferentes com habilidades diferentes e, assim sendo, afasta e desanima o aluno que poderia vir a ser bem sucedido se não “fraturassem” sua aprendizagem.

O que se percebe é que entre os aspectos cognitivo, psicomotor e afetivo, o mais valorizado hoje é o cognitivo, sobretudo por conta desse uso único (um currículo) para pessoas com habilidades diferentes, que, no caso das avaliações, se baseia em avaliar através de notas oriundas dos exames padronizados. Volta-se, neste aspecto, a falar do currículo oculto para salientar que se for criado um ambiente prazeroso, não há necessidade de avaliar burocraticamente e haverá preparação satisfatória para qualquer tipo de situação intelectual, pois haverá mais espaço e serão valorizadas as opiniões e as hipóteses dos educandos.

De acordo com este pensamento, vê-se a diferença entre a atividade autêntica e a atividade escolar. A atividade autêntica se diferencia da atividade escolar justamente por interagir com contextos da vida real. (MARQUES, 2000)

No contexto escolar que se vivencia na região do nordeste brasileiro ou no Brasil como um todo, em sua maioria, não há essa preocupação – ou há muito pouco ainda – de dizer para que tal informação ou assunto serve ou de refletir a utilidade de algo ou mesmo o que isto quer dizer.

Trabalha-se sobre o prisma do abstrato na maioria das situações e o mais importante é decorar as informações passadas. Não que os professores não queiram resignificar sua prática de modo nenhum, mas percebe-se que não sabem exatamente

como agir ou como se desvencilhar do currículo formal e abstrato ao qual estão acostumados desde a mais tenra idade quando estiveram do outro lado da história e foram alunos.

Até mesmo quando tentam fazer ou construir algo, esbarram nas regras e paradigmas existentes no seu contexto e na escola como um todo. Como exemplo disso, vê-se: as notas, a direção escolar, o espaço físico restrito, a obrigação de atividades escritas, o limite de horários (não há atividades realizadas além do horário, nem antes do horário, nem há apoio para que o professor inove), os próprios colegas que muitas vezes estão acomodados, dentre outros. Não são fatores intransponíveis, porém nota-se a necessidade real de autonomia e independência dentro da escola e da mudança de pensamento.

Vygotsky (1995) apresenta em seus estudos características voltadas àquilo que é uma real solução para o rompimento do paradigma fabril como já dito anteriormente, a saber: construir conhecimento, liderar o desenvolvimento, contextualizar socialmente e usar linguagem como principal componente a favor do desenvolvimento cognitivo. O professor precisa agir baseado na ZDP e assim ajudará muito mais no desenvolvimento dos seus alunos. O professor terá deste modo uma postura instigante e contextualizada à realidade daquela situação e ao desenvolvimento do educando.

E, finalmente, voltamos às comunidades colaborativas ou as comunidades de aprendizagem onde os vários grupos de alunos conversam e colhem informações uns dos outros, o professor participa desses momentos direcionando indagações e hipóteses pertinentes, e então cada um constrói seus conhecimentos oportunizados naquela comunidade que num determinado momento participou e interagiu. Ou seja, um professor que age nesses moldes “tenta provocar um máximo de aprendizagem com um mínimo de ensino” (FINO, 2007, p. 1).

Como diz Vygotsky (1995), a interação pode levar à aprendizagem individual utilizando a linguagem. Logo, as salas com cadeiras em filas e o professor em um monólogo dificulta essa interação sobremaneira. O paradigma fabril impede até mesmo que o aluno saia da sala de aula ou que o mesmo diversifique suas idéias por meio de diferentes leituras e ambientes. A escola torna-se chata e fatigante. Não há mesmo liberdade para sair em busca do conhecimento.

Não se pode, neste tópico, esquecer-se da “angústia” vivida pelo professor que é educador. O mesmo é bombardeado pelas exigências burocráticas que o afogam em testes, provas, atividades de revisão e listas de exercícios voltados para o vestibular. É

preciso então que não só os professores nomeados educadores, mas o corpo escolar e a comunidade local que também são atores da educação, que todos passem a entender aos poucos que conhecimento é algo construído ao longo de uma vida e nunca é algo acabado e absoluto que pode ser construído em um ano (como por exemplo, querer formar um leitor em um ano letivo), é preciso sempre renová-lo, amadurecê-lo em cada ser humano.

Constata-se, mais claramente agora, que há qualquer coisa de muito errado com o modelo educacional tradicional (o paradigma fabril) que se apresenta aos alunos e aos professores e cabe a cada ator envolvido e engajado nas questões escolares, portanto sociais, começar a transpassar tais barreiras. A avaliação é talvez a principal delas, pois não há como continuar a reproduzir um modelo já ultrapassado se o professor e os alunos mudam seu modo de entender avaliação, conhecimento e escola. Trata-se de um conjunto a ser estudado na presente investigação: professor, aluno, escola, comunidade, contexto, cultura. São aspectos e atores indissociáveis.

Segundo Boas (2009, p. 10)

A sociedade e, de certa forma um grupo de professores, e demais profissionais da educação atribuem a avaliação o objeto de aprovar e reprovar, usando provas, predominantemente. A explicação para isso é que os adultos de hoje passaram pela escola e por cursos que assim entendiam a avaliação. Muitas escolas e um sem-número de cursos até hoje assim praticam a avaliação [...] Dessa forma pouca mudança tem ocorrido.

O portfólio oportuniza uma nova visão, diferente dessa repetição apontada por Boas (2009), já que o educando constrói sua busca ou, pode-se dizer seu trajeto percorrido; suas percepções e anotações são importantes nessa construção. Nada, na verdade, é desprezado porque o professor aproveita para conhecer seu aluno, seu conhecimento e sua fase de desenvolvimento. Sendo assim, cada momento dentro do contexto da sala de aula é motivo, ou melhor, oportunidade para crescer e não somente o exame na data marcada.

Portanto, a presente pesquisa pretende visualizar o uso desse bom recurso de coleta de dados avaliativos na sala de aula, o portfólio, bem como a contribuição do mesmo no dia-a-dia da dinâmica escolar e, sobretudo, o dia-a-dia do aluno ao construir seus portfólios em contato e em parceria com os outros colegas.

A atuação da pesquisadora na área de língua portuguesa é de suma importância para a escolha do tema de investigação, uma vez que há inúmeros equívocos na área de linguagens que se repetem em quase todas as realidades brasileiras.

Ao deparar-me, na minha experiência profissional, com a realidade nordestina, mais especificamente, baiana, percebo que há o uso das aulas de português para ensinar regras gramaticais, sem nenhuma utilidade funcional para o educando. As avaliações são feitas baseadas nessa cultura da gramática, é uma avaliação com o fim nela mesma. Não há o uso da gramática como um recurso para a produção textual e para a contínua facilitação no uso da língua materna.

Partindo desse pressuposto, o portfólio vem resignificar a escrita como o registro do conhecimento e das ideias. Vem também atuar como um pequeno mapa da trajetória do aluno no seu dia-a-dia como sujeito pensante. Contudo, vê-se a desarticulação da proposta do portfólio com a ideia do professor e do aluno sobre avaliação e sobre o próprio portfólio.

Durante meus dez anos de experiência profissional tenho observado com inquietude, no contexto escolar discente e docente, diversas tentativas de mudanças pedagógicas (projetos, atividades, avaliações e propostas diferenciadas), contudo tais iniciativas acabam não cumprindo o almejado, não alcançando as mudanças almejadas por diversos fatores, dentre eles, a falta de preparo e de estímulo do próprio corpo docente e da comunidade escolar como um todo.

Há certa dúvida no ar de como se trabalhar aquilo que o PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (BRASIL, 1997) há tempos propõe: a escrita com significado social e não somente para o professor ler o texto, fazer mil correções e dar uma nota. E isso, como já dito antes, é possível com o portfólio. É pela crença na eficácia desse instrumento e na necessidade de mudança da atitude da escola frente à avaliação docente que se justifica esta pesquisa.

O que se vê, por vezes, é que, à medida em que o professor e o aluno se veem diante de uma proposta inovadora e de caráter participativo, construtivo ou interativo, eles não correspondem às demandas dessa nova dinâmica; sendo assim, as tentativas são frustradas e desgastantes, tanto para o professor quanto para os próprios alunos que percebem o enfado com o qual os professores lidam com as atividades em voga.

É, portanto, imprescindível que sejam detectados os encaixes presentes nesses processos e que os mesmos sejam pontuados, a fim de direcionar as práticas pedagógicas para novos rumos, onde possam ser resignificadas as ações, sobretudo, as

avaliações e que possamos ter uma prática mais consciente, reflexiva, crítica e inovadora.

Igualmente, as avaliações devem receber atenção especial, pois não há como se avaliar sem observação, análise e diversidade, a fim de plantar a independência no cotidiano do aprendiz para que o mesmo possa se desenvolver de modo mais interativo, à medida que trocará informações e conhecimentos consigo mesmo e com os outros.

Logo, é pertinente identificar a realidade do contexto escolar frente às novas avaliações oriundas da construção do portfólio e que visão se tem desse instrumento; se é visto como crescimento para os alunos ou um modo de “facilitar” a vida para a aprovação do discente.

Os PCN destacam ainda que é muito importante que o professor tenha bem claro os seus objetivos em cada momento do processo da avaliação, e ainda, que é essencial a utilização de diversos códigos – seja o verbal, o não verbal, o oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico – e instrumentos avaliativos e que esses elementos sejam compartilhados com seus alunos no dia a dia da sala de aula.

Ainda sobre este tema, Cipriano Luckesi (2001) afirma que há três passos para avaliar de modo adequado: “Primeiro, constatar a realidade; segundo, qualificar a realidade constatada; terceiro, tomar decisão, a partir da qualificação efetuada sobre a realidade constatada, tendo por pano de fundo uma teoria pedagógica construtiva” (LUCKESI, 2001, p. 1).

Luckesi (2001) diz sobre o primeiro desses elementos, a observação, que para melhor observar a realidade, são utilizados instrumentos como testes, questionários ou fichas de avaliação. Esses “[...] não são instrumentos de avaliação, mas sim instrumentos de coletas de dados para a avaliação. Eles nos subsidiam na observação da realidade que deverá ser qualificada; a qualificação dos dados da realidade, sim, é o ato central da prática da avaliação” (LUCKESI, 2001, p. 1).

Sobre o segundo passo, qualificar-se a realidade observada, Luckesi (2001, p.1) diz que “é neste passo que afirmamos se o objeto de nossa ação avaliativa está se dando num estado satisfatório ou não. Essa qualificação se dá por um processo de comparação entre a realidade descrita e configurada e um padrão de expectativa de qualidade”. Ele ainda ressalta que este segundo passo depende da compreensão e clareza daquilo que se quer avaliar.

No caso do portfólio, depende do que é considerado importante como resultado da construção e do processo de aprendizagem como um todo. E Luckesi (2001, p. 1)

ainda mostra alguns elementos que dialogam com a ideia do portfólio, são eles: “respostas específicas a respeito de informações já elaboradas cientificamente, respostas criativas a partir de situações-problemas, habilidades construídas e sedimentadas”.

Finalmente, no terceiro passo, há a tomada de decisão. Não é possível permanecer neutro diante da qualificação dada. Luckesi (2001, p. 2) aponta:

É a partir daí que tomamos a decisão de agir, seja aceitando a realidade com a qualidade com que se manifesta, seja propondo algum tipo de ação para modificá-la, evidentemente, para melhor. Por isso é que se pode dizer que, na prática da avaliação da aprendizagem, onde atuamos junto com um sujeito humano que deseja aprender, o ato de avaliar é um ato solidário com o educando na busca de seu desempenho mais satisfatório. O educador, que avalia, serve-se da prática da avaliação como um recurso que subsidia o seu ato de dar continência, suporte, para que o educando possa fazer o seu caminho de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento, da melhor forma possível do educando na sua trajetória de aprender e desenvolver-se.

Luckesi (2001) aponta para avaliação como uma inclusão, uma maneira de estar colocando o educando inserido no processo educativo e assim ter resultados cada vez melhores e comprometidos na sua trajetória de aprendizagem e no seu desenvolvimento pessoal.

O que Luckesi (2001) aponta acima mostra a importância da avaliação da aprendizagem e não a avaliação dos resultados quantitativos dos exames. O processo de aprendizagem pode se dar continuamente ou pontualmente. Continuamente, significa diariamente, em todas as atividades e interações que o aprendiz estiver envolvido, já os exames podem oferecer um diagnóstico sobre os resultados da aprendizagem e, sendo assim, não devem ser enfatizados os exames simplesmente com o fim de delegar uma nota e definir se o aluno aprendeu ou não determinado conteúdo. Luckesi (2001, p. 3) acrescenta:

Neste contexto, a escola, por si, não tem razão para seleção e, conseqüentemente, para a exclusão. Ela deve desejar o sucesso dos educandos e isso exige seu engajamento na construção da aprendizagem e não sua classificação. Assim sendo, a escola, por si, não necessita dos exames.

Ou seja, a pedagogia tradicional sustenta o ato de examinar e não o de avaliar. O próprio Cipriano Luckesi (2001) afirma que para o examinador não importa o que o educando poderia saber antes, mas que agora esqueceu e se confundiu; não interessa saber também o que ele poderá saber no futuro, o que importa é quantificar seus rendimentos em exames prontos.

Sabe-se, porém, que a própria comunidade escolar – e aqui se faz a referência aos professores, coordenadores e diretores, mas também aos pais e alunos – desconhece ou ignora essa visão colocada por Luckesi (2001). Muitos relatos que escutei na minha experiência em sala de aula são de que os professores que utilizam as ocasiões de avaliação como momentos de aprendizagem estão facilitando e deixando o aluno passar de ano sem quaisquer provas avaliativas.

Por isso, é necessário reforçar que a visão da pedagogia tradicional é cortante, pontual, por isso ela não pode sustentar uma prática avaliativa que é processual. A visão tradicional sobre a avaliação é também uma cultura que vem engendrada nos diferentes atores sociais e, por isso, mais bem aceita e folcloricamente respeitada.

Para se atuar com uma prática de avaliação, é necessário servir-se de uma pedagogia construtiva, que compreenda o educando como um ser em processo, em construção; que compreenda que ele sempre tem novas possibilidades. Só uma visão pedagógica construtiva pode garantir ao educador a possibilidade de usar adequadamente uma prática avaliativa, pois que ela também é construtiva. Não será possível ser tradicional e autoritário em pedagogia e, ao mesmo tempo, trabalhar com a compreensão e os recursos da avaliação. Ao contrário, se a visão e prática pedagógica forem construtivas, naturalmente se trabalhará com os recursos da avaliação. (LUCKESI, 2001).

Sobre avaliação há recursos diversificados que se pode lançar mão a fim de identificar necessidades e avanços do educando. O portfólio, além de contribuir para os aspectos por hora citados (autonomia, autoestima, identidade e acompanhamento da própria aprendizagem) tem a faculdade de buscar novas perspectivas com relação ao educando, seu lado subjetivo e suas habilidades e gostos.

A escola como um todo e a comunidade que da qual ela faz parte (e interage), concebem avaliação como o principal medidor do avanço da criança ou do adolescente. Esse é, no entanto, um pensamento culturalmente arraigado e carente de renovação. Mudar a concepção de avaliação centrada na classificação, seleção e exclusão é tarefa difícil, porém necessária (BOAS, 2009, p. 17).

O ponto que é abordado por Boas (2009) quando fala sobre a exclusão (para Boas a avaliação tem como fundamento a homogeneidade e a exclusão, pois afasta os alunos do processo de aprendizagem e minimizam suas chances de participar da construção do conhecimento ao valorizar mais os resultados do que o processo) é de suma importância, já que a exclusão é talvez o modo mais eficiente para desmotivar e atrasar o avanço do educando no seu contexto escolar. Quando há essa exclusão, o aluno passa a ser constantemente desinteressado e sem compromisso com o seu sucesso na busca de informações e na construção do conhecimento. Acaba por travancar o crescimento dos colegas e o seu próprio desenvolvimento.

Em suas pesquisas Boas (2009, p. 18-19) aponta para alguns aspectos em relação à avaliação na educação:

A grande dificuldade de professores, principalmente os da educação básica, para conduzir a avaliação; A inexistência de planejamento para a avaliação; A recuperação de estudos assumindo a forma de aplicação de outra prova; A necessidade, percebida pelos próprios professores, de se fundamentarem para a adoção de práticas avaliativas que garantam a aprendizagem de todos os alunos.

O elemento avaliativo é sempre o mesmo, não há muita preocupação em ampliar o leque de possibilidades de dialogar sobre os conhecimentos que o aluno alcançou. É praticamente impossível estar em convívio social e não interagir com o outro, portanto aprender com o outro. Vê-se, portanto, que a problemática da avaliação pode em muito ser melhorada a partir de uma visão reconstituída, e com o uso do portfólio tais aspectos poderão ser mais bem visualizados.

Boas (2009, p. 23-24) continua:

É preciso deixar claro ao se falar de avaliação e de portfólio que a avaliação informal é muito importante e pode ser uma grande aliada do aluno e do professor, se for empregada adequadamente, isto é, para promover a aprendizagem do aluno. Um argumento a seu favor é que ela acontece em ambiente natural e revela situações nem sempre previstas, o que pode ser altamente positivo se soubermos tirar proveito dela e se não a usarmos de forma punitiva. O professor atento, interessado na aprendizagem do seu aluno e investigador da realidade pedagógica procurará usar todas as informações advindas da informalidade para cruzá-las com os resultados da avaliação

formal e, assim, compor sua compreensão sobre o desenvolvimento de cada aluno.

A avaliação informal deve ser adotada como aliada para o crescimento dos alunos na sala de aula e fora dela. O uso de temas que interessam ao grupo poderá incitar o aluno a trazer textos, músicas ou curiosidades, pode fazê-lo participar das discussões e debates em sala e fazê-lo presente na sala de aula, não só fisicamente, mas também intelectualmente. Esse tipo de conduta dá a segurança que o aluno precisa para agir de modo mais participativo.

Perrenoud (1986, APUD BOAS, 2009, p. 26) ressalta que “a avaliação ocorre logo que se forma no espírito do professor um juízo de valor sobre a competência do aluno, sua inteligência, sua personalidade, seu comportamento”. É o que chamamos de rotular o indivíduo, caracterizando-o e, assim, delegando ao educando uma personalidade que pode não ajudá-lo ou pode até depreciá-lo. E ainda, segundo Boas (2009), ao se conviver ou trabalhar com as mesmas pessoas por um longo período, a avaliação informal “toma mais consistência e os julgamentos de excelência influenciam as condutas e a dinâmica das relações sociais, mesmo se eles não são expressos, mesmo se eles se formam com o desconhecimento das pessoas interessadas” (PERRENOUD, 1984, **apud** BOAS, 2009, p. 27).

Ao pensar na minha própria prática pedagógica e no convívio com diferentes realidades escolares vejo que é preciso lembrar que hoje ainda há outro fator desmotivante em determinadas localidades: o meio no qual os alunos vivem é por vezes pouco propício ao interesse pelo estudo, porém vê-se que o ambiente escolar, na maioria das vezes, lhes é prazeroso. O aluno gosta da escola porque ali, sobretudo nas pequenas cidades, ele encontra com seus colegas, interage, participa de jogos e brincadeiras na quadra ou no intervalo e de conversas com pessoas da sua idade.

É imperativo que cada educador se empenhe – não querendo aqui colocar toda a responsabilidade somente em um dos participantes da dinâmica escolar, é sabido que há também o papel dos pais, da comunidade e dos outros componentes que atuam na unidade – no intuito de fazer da sala de aula um ambiente não somente de fazer amigos – o que é muito importante –, mas de construir ideias e conhecimentos.

Voltando à avaliação, Halen e James (1997, **apud** BOAS, 2007, p. 16) falam da avaliação formativa e situam algumas características importantes a esta pesquisa:

Destina-se a promover a aprendizagem; Leva em conta o progresso individual; As ideias que poderiam ser classificadas como erros passam a fornecer informações diagnósticas; Os alunos exercem papel central devendo atuar ativamente em sua própria aprendizagem.

Halen e James (1997, **apud** BOAS, 2007) enfatizam que os alunos poderão ser bem sucedidos se tiverem o controle do seu aprendizado, no sentido de perceber seus avanços e habilidades e em que ponto os mesmos se encontram, para assim poder seguir adiante. Seria importante ainda que o aluno esteja envolvido no processo de avaliação feito pelo professor, que o educando possa fazer ao mesmo tempo uma autoavaliação e que esta seja valorizada pelo professor, a fim de que o aluno possa ir se comprometendo com seu desempenho diário e tornando-o, deste modo, prazeroso e crescente.

O que acontece na maioria das escolas é justamente o contrário: são listas de exercícios com questões desarticuladas com qualquer realidade próxima ao aluno e seu contexto e, com a desculpa de preparar para o vestibular, acaba-se fazendo da aula um emaranhado de abstrações que muitas vezes, ou quase sempre, não têm sentido nenhum para o aluno.

Aqui se encontra uma excelente opção para que este envolvimento e essa avaliação contextualizada e significativa aconteçam. O portfólio, segundo Barton e Collins (1997, **apud** BOAS, 2009) é uma criação única porque o aluno seleciona as evidências de aprendizagem e inclui reflexões sobre o processo desenvolvido.

O portfólio é um dos procedimentos condizentes com a avaliação formativa (BOAS, 2009, p. 37). Trata-se de uma pasta de cartão usada para guardar papéis, desenhos e estampas (HOUAISS; VILLAR, 2001). Há também a definição de ser o conjunto de trabalhos de um artista. Na verdade, inicialmente, era mesmo este o uso do portfólio. Para apresentar seus trabalhos a um possível diretor, o artista, o fotógrafo ou o candidato organizava suas melhores produções e, de tal modo, poderia dar uma visão geral a quem por ventura viesse a trabalhar com ele ou contratá-lo (AUTOR, ANO).

Arter e Spandel (1992, **apud** BOAS, 2009, p. 38) entendem que

[...] o portfólio é uma coleção proposital do trabalho do aluno que conta a história dos seus esforços, progresso ou desempenho em uma determinada área. Essa coleção deve incluir a participação do aluno na seleção do conteúdo do portfólio; as linhas básicas para a seleção; os critérios para julgamento do mérito; e evidência e autorreflexão pelo aluno.

Essa visão corrobora com a perspectiva da avaliação como uma ação em constante desenvolvimento, no qual o aluno torna-se um participante ativo já que aprende a identificar e revelar o que sabe e essa reflexão é parte importante do processo avaliativo. Sobre a importância desse trabalho Easley e Mitchell (2003, **apud** BOAS, 2009, p. 39) trazem um diferencial que o portfólio possui em prol da construção do aluno:

Um arquivo e um portfólio não são a mesma coisa, embora ambos contenham peças de trabalho de alunos. Um arquivo é simplesmente uma coleção de trabalhos do aluno. Em contraste, o portfólio é uma seleção refinada de trabalhos do aluno. Um portfólio não é apenas um arquivo, mas é a parte de um processo de avaliação que ensina os alunos a avaliar e apresentar seus próprios trabalhos.

Logo, vê-se que este instrumento auxilia o aluno a se apresentar perante o professor. É uma autoavaliação crítica e cuidadosa. Ele, o aluno, vai definir e vai perceber o que aprendeu e o que criou; o que pesquisou e o que quer que seja destacado na sua trajetória envolve o julgamento da qualidade e pertinência de cada produção. É um instrumento que proporciona ao aluno expor de forma pensada e refletida a sua personalidade (BOAS; 2009).

Novamente é necessário recorrer a Barton e Collins (1997, **apud** BOAS, 2009) que afirmam que os portfólios permitem ao professor entender o trabalho do aluno de forma contextualizada.

Hargreaves et al. (2001, p. 168) informam que os portfólios são muito usados por professores de escolas de educação fundamental e média da Grã-Bretanha como uma maneira de reunir os trabalhos dos alunos e para comunicar seus sucessos a eles próprios, a seus professores e a seus pais. Os portfólios oferecem a oportunidade de registrar, de modo contínuo, experiências e êxitos significativos para todos eles (BOAS, 2009, p. 40).

Embora haja diferenças entre os portfólios e os registros pessoais Hargreaves et al. (2001, p. 168) apontam objetivos comuns:

Procuram motivar alunos menos capazes ao fornecer-lhes “algo para mostrar seus esforços”; Fornecem aos alunos oportunidades de declarar sua

identidade, documentar e mostrar coisas importantes para eles – outra fonte de motivação; Oferecem aos alunos oportunidade de refletir sobre suas experiências e seus êxitos dentro e fora da escola e, assim, assumir maior responsabilidade por aquelas experiências e por aqueles êxitos; Estimulam e apresentam alguma forma de reconhecimento dos resultados e êxitos além do domínio acadêmico; Fornecem evidências mais diversificadas da competência do aluno e do sucesso ao público externo, como pais e empregadores.

Isso leva-nos a crer que o portfólio é interessante para todo o tipo de aluno, desde o aluno tímido ao mais dinâmico, o mais e o menos motivado e interessado – o que o ajudará a se empenhar de fato, pois, em grande parte, ele vai escolher de que modo vai se expressar e como enfatizar a qualidade do seu trabalho – e até aqueles que gostam de escrever ou não, porque poderão se expressar de diferentes formas, já que se trata de um instrumento que possibilita expor desenhos, mapas, ilustrações, quadrinhos, dentre outros. É possível ainda sugerir ao aluno a abertura com um memorial, trabalho que complementa o sentido de identidade que traz de forma explícita o portfólio. O memorial ajudará a interligar as vivências de todo o período escolar, o que pode fornecer importantes dados para o trabalho pedagógico com este aluno.

Outro ponto interessante é que desse modo as atividades escolares dialogam com as experiências vividas pelos alunos e este fato conecta a escola às práticas sociais (BOAS, 2009, p. 35). Pode ser uma fonte de orgulho para o aluno e proporcionar oportunidades para a reflexão sobre o aprendizado e o êxito (HARGREAVES ET AL., 2001).

Barton e Collins (1997, **apud** BOAS, 2009) apresentam sete características essenciais para o desenvolvimento de portfólios:

- incluem múltiplos recursos porque permitem avaliar variedade de evidências;
- são autênticos porque as produções dos alunos se articulam ao trabalho em desenvolvimento;
- é uma forma dinâmica de avaliação pelo fato de constatar o desenvolvimento e as mudanças dos alunos ao longo do tempo;
- explicitam seus propósitos, ou seja, antes de o portfólio ser construído os alunos já sabem o que se espera deles;

- há também o pertencimento do trabalho ao aluno, cada portfólio é uma criação única porque o aluno escolhe o que vai compor o seu portfólio e insere reflexões sobre o desenvolvimento da sua aprendizagem;
- e a natureza multiproposital do portfólio apontada por Boas (2009), o professor pode avaliar o trabalho pedagógico que coordena usando as mesmas evidências para avaliar a aprendizagem do aluno.

Os portfólios podem ser úteis como procedimentos de avaliação contextualizada não apenas de uma disciplina ou de um curso. Eles criam um elo instrucional importante entre séries, anos, disciplinas e temas quando compartilhados com outros professores (BOAS, 2009, p. 35). Estas informações tornam-se fontes de pesquisa para atuar de modo mais direcionado a cada comunidade com sua cultura e seus valores.

Este múltiplo plano de ação que o portfólio possui dá ênfase ao caráter transdisciplinar (MORIN, 2003), onde os conhecimentos são uma rede que é tecida continuamente. O trabalho realizado em sala de aula pelos alunos então ganha sentido, pois há ligação entre ideias e produções realizadas dentro e fora do ambiente escolar. O aluno pode até sentir-se motivado a pesquisar e escrever, construir charges e poemas sobre temas diversos para que façam parte das reflexões dele e o mesmo terá segurança que suas habilidades serão também valoradas por conta da amplidão proporcionada por este trabalho.

Ao pensar nessas características que o portfólio pode vir a propiciar, de uma prática avaliativa contextualizada e que possibilite aos alunos construírem continuamente e ativamente seus próprios percursos de aprendizagem a presente pesquisa visa investigar as práticas pedagógicas avaliativas e suas implicações no contexto e realidade escolar do Colégio da Polícia Militar Diva Portela, no município de Feira de Santana, o estado da Bahia, diante da nova proposta do portfólio como elemento avaliativo.

Diante de tudo que foi exposto em relação à avaliação tradicional (descontextualizada e fragmentada) e as características de uma avaliação mais contextualizada e processual com o uso do portfólio e diante também da realidade que vivenciamos na educação brasileira (vivenciada em meus anos de experiência profissional docente e discente), as seguintes questões tornam-se relevantes: Como se apresenta o portfólio na avaliação das atividades dos alunos e da professora, na escola investigada, diante das possibilidades que traz este instrumento de coleta de dados? Que

avanços são visíveis na aprendizagem do grupo de alunos observados? Até que ponto há pertinência no uso do portfólio como instrumento avaliativo nessa escola?

Partindo-se dessas questões, a presente investigação visa, mais especificamente, alcançar os seguintes objetivos:

- Analisar as propostas de avaliações que são incorporadas ao portfólio e sua construção;
- Através de atividades dos alunos, avaliar se há avanços significativos na aprendizagem dos adolescentes diante das propostas no que tange à leitura e, seguidamente, à produção escrita;
- Analisar como se configura o instrumento avaliativo portfólio no contexto observado e se esse se configura em uma Inovação Pedagógica nesse contexto;
- Investigar se poderia em todo o contexto que envolve a avaliação ser eficaz o uso do portfólio.

3.6 PORTFÓLIO E AUTONOMIA

Ao estudar e aplicar o portfólio é importante ter em mente conceitos básicos que podem, se não lembrados, desqualificar o portfólio e todos os pontos positivos que são viáveis através do seu uso.

Um deles é permitir que a autonomia seja o pilar da construção do portfólio. Não se pode compor um portfólio se não há liberdade para escolher o que se vai acrescentar. O professor pode orientar os alunos a fim de desenvolver no grupo a organização, o interesse, a criatividade e a curiosidade que são elementos também essenciais ao portfólio, mas não é adequado interferir em suas escolhas. De acordo com Piaget, “é preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar num regime autoritário. Pensar é procurar por si próprio, é criticar livremente e é demonstrar de forma autônoma. O pensamento supõe então o jogo livre das funções intelectuais e não o trabalho sob pressão e a repetição verbal” (PIAGET, 1998).

Sobre autonomia, temos em Freire (2004) um diálogo com o tema: A autonomia e a identidade do educando devem ser respeitadas caso contrário, o ensino tornar-se-á “inautêntico, palavreado vazio e inoperante” (FREIRE, 2004, p. 69). No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2004) aborda o âmbito político e social da

liberdade e da cultura de cada educando. Estes elementos também são trabalhados com o portfólio que privilegia a particularidade não só cultural de cada um, mas a particularidade individual, seus gostos e valores.

Nesta proposta, pensei em autonomia e colaboração, já que estes elementos são paralelos ao se trabalhar com o portfólio. Como foi relatado, os alunos trabalharam em pequenos grupos de comunidades colaborativas, a fim de compartilharem informações e ideias. Sobre este ponto, Freire (2004) acrescenta: “Do ponto de vista moral, a cooperação leva não mais à simples obediência às regras impostas, sejam elas quais forem, mas a uma ética da solidariedade e da reciprocidade. Essa moral caracteriza-se, quanto à forma, pelo desabrochar do sentimento de um bem interior independente dos deveres externos, ou seja, por uma progressiva autonomia da consciência, prevalecendo sobre a heteronomia dos deveres primitivos” (PIAGET: p.118). Tendo em vista a proposta de harmonia, respeito mútuo e motivação ao desenvolvimento intelectual os alunos chegarão ao autogoverno. Destarte, “o *self-government* é um procedimento de educação social que atende, como todos os outros, a ensinar os indivíduos a sair de seu egocentrismo para colaborarem entre si e a se submeter a regras comuns” (PIAGET: p.119).

4 CHEGADA EM CAMPO

Uma vez definido o tema, a escolha do campo passou a ser o foco. Como diz Minayo (2004, p. 101) “A exploração do campo contempla as seguintes atividades: a) escolha do espaço da pesquisa; b) escolha do grupo de pesquisa; c) estabelecimento dos critérios de amostragem; d) estabelecimento de estratégia de entrada em campo”. Essa escolha deve ser pautada tanto nos interesses da pesquisa (suas perguntas e objetivos), quando nas características do campo de estudo, sendo que este campo deve ser compatível com os objetivos da pesquisa e deve também ser receptivo ao pesquisador.

Levando-se isso em consideração, o campo de estudo inicialmente escolhido foi o Colégio Estadual de Feira de Santana, pois era uma local que a pesquisadora já conhecia (havia sido estudante desse colégio) e onde também conhecia e tinha vínculos de amizade com alguns professores (o que facilitaria ao menos o acesso inicial ao campo).

Após os primeiros contatos com algumas professoras conhecidas que trabalhavam nesse colégio, consegui que a observação acontecesse na turma do 9º ano da professora Lília. A professora disponibilizou encontros com essa turma dentro do horário de sua disciplina (língua portuguesa), às terças-feiras, das 16h às 17h30min.

A observação no Colégio Estadual de Feira de Santana começaria então a partir do mês de maio de 2011. Tive o primeiro contato com o campo de pesquisa, já na condição de pesquisadora participante. Nesse contato, era esperada uma turma como outra qualquer, com muitos alunos. A realidade foi diferente, uma vez que se tratava de uma turma pequena, calma, e um pouco apática. Eram seis alunos presentes nesse primeiro dia, uma menina e cinco meninos. Os alunos dessa turma moravam, em sua maioria, na região distrital da cidade. Eles vinham com um transporte da prefeitura e, por isso, precisam ser pontuais com relação à saída para não perderem esse transporte, o que poderia vir a ser um fator limitante, visto que já não teríamos todo o tempo da aula disponível, pois eles teriam que sair mais cedo.

No primeiro dia, a professora Lília apresentou-me aos seis alunos presentes e me deixou com o grupo. Pedi-lhes que se apresentassem e fiz perguntas sobre eles para facilitar a aproximação. Dois deles estavam repetindo o 9º ano, um pela segunda e o outro pela terceira vez. Alguns me disseram que gostavam da escola e a valorizavam; outros se queixavam da desorganização e da dificuldade de algumas das disciplinas,

sobretudo matemática. A aluna me contou sobre os projetos de horta e de reforço escolar que são abertos a todos os alunos do colégio durante o ano letivo inteiro, mas disse que ninguém daquela turma específica havia se interessado em participar. Um dos alunos repetentes relatou ainda que no ano anterior quase não entrou em sala de aula e que por isso repetiu.

Após a apresentação de cada um dos alunos, apresentei-me e falei da minha história com a escola, contando-lhes um pouco sobre a época em que também estudei ali. Aparentemente todos ficaram interessados. Em seguida, apresentei-lhes o projeto, falando-lhes como ele seria desenvolvido. Ao convidar-lhes a participar da pesquisa todos disseram estarem dispostos a participar. Comecei então a distribuir o material explicativo sobre o que é o portfólio. Em relação a esse material, a aluna perguntou-me: "É para ler, é?"; respondi-lhe que sim, mas que eu leria junto com eles.

Durante essa minha primeira conversa com os alunos, muitos outros assuntos vieram à tona, como o uso de drogas no pátio da unidade, a postura intimidadora de alguns colegas da escola, aspectos de suas vidas pessoais e suas vidas enquanto alunos da unidade. Estava a ter um bom primeiro contato com esses alunos, pois já me permitiam conhecer um pouco mais de suas intimidades.

Pouco antes do final oficial do tempo da aula, um dos alunos falou que já estava "na hora" deles irem embora. Surpreendi-me, pois ainda estava longe de terminar o horário da aula. Esse aluno disse que o ônibus passava às 17h10minh e que por isso deveriam ir, para não correr o risco de perder o transporte da prefeitura. Despedi-me então da turma e os marcamos para o próximo encontro. Há que se refletir sobre a incoerência no fato do transporte público, da própria prefeitura responsável pelo colégio, passar antes mesmo do final da aula o que é uma desvalorização do tempo de estudo desses alunos.

Em relação ao aspecto físico da escola, nota-se certa organização e arrumação em sua entrada, mas, ao adentrar-se mais um pouco, percebe-se que nos pavilhões há certo abandono: as salas são sujas, sem ventilação satisfatória, com móveis quebrados e sem luz adequada; o banheiro também é sujo e sequer há sabonete ou papel higiênico; os livros didáticos estão jogados em estantes dentro das salas e parece não existir ninguém que cuide deles ou mesmo que os utilize. Parece ter acontecido um retrocesso acentuado nas condições físicas do colégio do ano 2000, época que fui discente na instituição, para cá.

No encontro seguinte, somente duas alunas estavam presentes, sendo que nenhuma delas esteve no primeiro encontro. Tivemos que começar com essas novas alunas presentes. Soube o motivo da maioria dos alunos não estarem presentes à aula de língua portuguesa: todos haviam ido ao Shopping Center da cidade.

Na terceira ocasião, dirigi-me até a escola e não houve aula. Tratava-se de uma paralisação em todo o estado da Bahia. Não houve aviso formal por parte da professora da turma, apesar de termos trocado contatos. Na semana seguinte, perguntei aos alunos sobre a confecção da pasta para o portfólio, ninguém tinha realizado o proposto.

Depois desse dia, a escola entraria em recesso junino. No dia previsto para o retorno das aulas, houve greve e a professora acabou por fim me dizendo que não poderia mais ceder suas aulas para minha pesquisa, pois precisaria repor as aulas perdidas em consequência das greves e paralisações. Eu não poderia mais desenvolver minha pesquisa na sua turma, pois não havia mais tempo hábil para trabalhar com o portfólio, já que a escola lançaria um novo calendário para suprir as aulas suspensas.

A escola parecia apática. Parecia haver uma cultura de desinteresse por parte de todo o grupo escolar: os professores mostravam-se desmotivados e desinteressados em dar suas aulas e em tentar motivar os alunos a frequentarem a escola, percebendo-se em suas falas e atos a chamada Profecia Autorrealizável, onde esses professores, por não esperarem muita coisa dos alunos, acabavam agindo com o descaso suficiente para que os alunos, por sua vez, percebendo (de forma consciente ou não) esse descaso, acabassem por fim agindo de acordo com o que se esperava deles e se concretizasse assim a profecia... Como num círculo vicioso onde a expectativa/percepção de "alunos ruins" leva à atitude de "não há nada que se possa fazer", que leva ao resultado de "alunos ruins"... E assim segue, caso não se quebre o círculo, *ad infinitum*.

Uma inovação pedagógica necessita não somente de aulas diferentes, mas de posturas condizentes com as atuais demandas da educação. Os docentes desse colégio observado falam dos alunos de um modo fatalístico. Os mesmos dizem frases, como: “É assim mesmo...” “Não tem jeito não, menina, é assim...” “nem adianta tentar...”, e assim a profecia autorrealizável se concretiza realmente.

Inovação pedagógica passa por questões de rupturas com o currículo fragmentado e descontextualizado, por uma visão reflexiva do docente, pela motivação de todos no ambiente escolar e pelo interesse em romper com o tradicional nas práticas pedagógicas. Não basta também ter uma boa proposta de correção ou reforma do que já

existe, é preciso envolvimento e mudança (ruptura com o *status quo*) em todos os aspectos tradicionais das práticas pedagógicas.

“Bom professor é aquele que não fica só discursando com assuntos que não interessam” (BINI; PABIS, 2008, p. 12). Essa frase foi dita por alunos que participaram de um estudo sobre professores, alunos e motivação realizado por Bini e Pabis (2008). Muitos alunos, não só no Colégio Estadual de Feira de Santana, e professores não estão realmente comprometidos, motivados; não estão dispostos a construir uma cultura diferente neste espaço.

Em relação a essa escola observada, seria preciso haver uma tomada de consciência da equipe docente em relação a sua postura derrotista e do reflexo que essa postura tem nos comportamentos e aprendizagens dos seus alunos. Dessa forma, os professores teriam possibilidades de motivar seus alunos para um êxito maior no trabalho dentro da sala de aula. E isso tudo se refletiria além dos muros da escola.

Em resumo, não foi possível continuar o trabalho de pesquisa no Colégio Estadual de Feira de Santana, sendo que essa experiência serviu ao menos para conhecer um pouco que seja das dificuldades e obstáculos existentes nesse colégio bem como serviu para mostrar as minhas próprias dificuldades enquanto pesquisadora de primeira viagem. Ao menos, considero válida a experiência e o aprendizado sobre as formas de negociar a entrada em campo, em conduzir os primeiros contatos, presenciais ou não, a procurar ter mais paciência no início na próxima tentativa que iria realizar em outra escola, pois vi o quanto é importante se estabelecer bons vínculos com as pessoas no campo de pesquisa, para assim conseguir desenvolver melhor e mais fluidamente a coleta de dados. Pesquisar se aprende realmente na prática e não somente nos manuais de metodologia e, ao menos nesse sentido, eu já estava aprendendo, um pouco que seja, a arte de pesquisar. Acredito que a próxima experiência de investigação em educação, relatada a seguir, trouxe-me ainda mais desse aprendizado.

Ao encontrar com Sandra, docente de História, soube que havia uma professora que, ao saber do meu projeto, teve interesse em desenvolvê-lo em suas turmas. Trata-se de Cristiane Cirqueira de Souza, professora do colégio Militar de Feira de Santana, da área de Língua Portuguesa. Ela se mostrou interessada no meu projeto de pesquisa por desejar trabalhar com o portfólio, já que tinha confeccionado o seu próprio portfólio num curso do estado. A minha participação em suas aulas se dariam em uma turma de quinta série (atual sexto ano), onde atuaria como observadora participante. Cristiane

ficaria com outras duas turmas e aplicaria a mesma proposta pedagógica de uso do portfólio, para assim essa prática tornar-se uma realidade naquela escola.

No dia 1º de agosto e no dia 15 de agosto, trocamos as primeiras ideias e decidimos que trabalharíamos com poesia, contos, quadrinhos e fábulas. As atividades foram construídas em conjunto e foram pensadas na possibilidade de fazerem parte do portfólio da turma, já que as mesmas não seriam feitas no caderno. Neste encontro, já trabalhei em cima das propostas e objetivos da pesquisa.

5 OS DADOS DA PESQUISA E A INTERPRETAÇÃO

A metodologia consistiu em observação da pesquisadora com relação às atividades e à interação dos alunos e da professora, bem como anotações informais da mesma. Além disso, foram observados os portfólios e as opiniões proferidas pelos alunos e pela docente. Sendo assim, nesta parte deste trabalho, explorei as impressões e as conclusões sobre o uso do portfólio e a inovação pedagógica neste contexto do Colégio da Polícia Militar.

Foi apresentado um pequeno projeto para a professora Cristiane Cirqueira de Souza, a fim de explicar as diretrizes do mesmo e seus principais objetivos.

5.1 OBJETIVO GERAL

Investigar a autonomia e a performance aprendizagem dos alunos ao experienciarem o portfólio, bem como suas implicações no contexto das expectativas pedagógicas do Colégio Militar Diva Portela.

5.1.1 Objetivos Específicos

- a) Explicitar as propostas de atividades que compõem o portfólio;
- b) Avaliar os avanços na aprendizagem da leitura e da escrita;
- c) Compreender o portfólio como uma inovação pedagógica;
- d) Investigar se neste contexto o uso do portfólio se configura como uma inovação pedagógica.

5.2 QUESTÕES DE PESQUISA

Como o portfólio contribui na prática pedagógica da avaliação dos alunos? Que avanços são visíveis na aprendizagem do grupo? Até que ponto há pertinência no uso do portfólio como dispositivo pedagógico-avaliativo na escola?

5.3 O CAMPO E SUAS CARACTERÍSTICAS

Com o documento acima reproduzido e com tais informações, houve contatos e planejamentos. Como já foi relatado, a professora Cristiane e a pesquisadora trabalharam em prol do avanço das turmas na leitura e na escrita. O trabalho consistiu em leituras de fábulas, contos, poesias, quadrinhos e produções escritas nestes mesmos gêneros. Os trabalhos foram feitos de forma colaborativa e tendo como mediadora a professora regente.

A professora Cristiane Cirqueira de Souza sugeriu-me que, além de observar, também assumisse uma das turmas e, neste caso, foi a 5ª série C. Os outros dois grupos ficaram ainda com a professora Cristiane e sendo somente observados por mim. Tal aspecto acabou por ser de suma importância neste trabalho, pois uma vez que se há como ponto de vista os dois lados, de docente e de pesquisadora à procura da neutralidade, a proposta ganha mais veracidade e mais riqueza de detalhes a partir do momento em que a pesquisadora segue a cultura da escola, sua rotina e as orientações da professora Cristiane Cirqueira de Souza.

O trabalho teve como principal objetivo desenvolver a leitura e a escrita que, desde a I unidade, têm sido alvo de projetos e retomada diagnóstica pela professora. O projeto veio para contribuir e somar com a metodologia da professora, sua proposta e estilo de trabalho. A turma não apresentou qualquer resistência às atividades e ao uso do portfólio. Ao contrário, muitos alunos constantemente folheavam o portfólio e o reorganizavam em conjunto através da mediação da professora da turma.

A direção da escola foi outro importante apoio, pois ao longo do projeto a diretora perguntava sobre os avanços e sobre os próximos passos que seriam realizados com as turmas. Desde o início, seu desejo era que existisse uma proposta diferenciada para todas as turmas da escola para que pudesse dar uma nova roupagem à metodologia e ao viés pedagógico frente à escola, aos alunos e aos professores.

A escola, num primeiro momento, é notável e diferenciada das outras escolas da rede pública e mesmo de algumas da rede particular. Muitos comentários são feitos por colegas professores e por pais de alunos que tentam todos os anos transferências para seus filhos para a escola em questão. Trata-se de famílias que desejam retirar seus filhos das escolas particulares e pensam logo no colégio militar para a mudança.

Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais (LIMA, 1995, p. 187).

Como diz Lima (1995), o ambiente, nesse caso o escolar, é um elemento também importante para o desenvolvimento do ser humano. Logo, ao examinar o aspecto físico do ambiente que se realizou a pesquisa, percebeu-se que os móveis da escola não são quebrados, as paredes não são pichadas e o chão não é sujo, como é comum que sejam nas escolas públicas do município de Feira de Santana-BA. Os alunos têm grande participação na ordem e conservação da escola: não jogam papel no chão e mantêm a arrumação. Ao final da aula, dois alunos sempre ficam para a faxina, ou seja, para limpar e arrumar as cadeiras da sala de aula. Quando há barulho na sala, os mais velhos vêm chamar a atenção da turma. Há o xerife que coordena a turma, faz a apresentação à entrada do professor e coordena a saída.



ILUSTRAÇÃO 1: FRENTE DO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DIVA PORTELA



ILUSTRAÇÃO 2: ÁREA EXTERNA – QUADRA POLIESPORTIVA

A área externa tem quadra, tem cantina que fornece lanche diariamente e há algumas árvores grandes como mangueiras. O prédio central é pintado de branco e verde escuro. Há dois portões grandes um na frente e outro no fundo da escola que dão acesso à mesma e há o estacionamento para os professores e funcionários. Há ainda a biblioteca que possui dicionários e livros para pesquisa. A mesma é organizada e possui quadros de avisos sobre a organização. Os sanitários têm o aspecto mais limpo que os de outras escolas, não havendo papel no chão e nem sujeiras aparentes. A escola é bem ampla e isso possibilita boa ventilação e luminosidade em todas as áreas da instituição.

A reputação dessa escola é notável na cidade de Feira de Santana. Muitos alunos meus saíram das escolas particulares, consideradas melhores que as públicas, e foram para esta escola. O principal motivo, relatado pelos pais, é que lá há aulas todos os dias e tem disciplina e ordem em maior proporção que em outras localidades escolares.



Ilustração 3: ALUNOS DO 6º ANO C DO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR

Como se pode ver nas ilustrações 3, 4 e 5, a sala de aula (turma da 5ª série C) é regular, bem arejada e bem iluminada. Os móveis estão em bom estado de conservação a turma tem espaço para transitar e trabalhar com tranquilidade. Há um quadro negro e um quadro branco, este último é que os professores utilizam para as aulas. As mesas e cadeiras dos alunos (vistas na ilustração 3 acima) são mais adequadas ao trabalho do que a carteira com o braço acoplado e, sobretudo, é melhor para se trabalhar colaborativamente.



Ilustração 4: ALUNOS DO 6º ANO C DO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR



Ilustração 5: ALUNOS DO 6º ANO B

5.4 CATEGORIAS ANALÍTICAS DESCRITIVAS

5.4.1 O Portfólio e a Autonomia no Processo Ensino-Aprendizagem

Ao pensar em autonomia, a primeira preocupação foi deixar que os alunos pudessem ter muitas atividades que não estivessem presas ao caderno durante a unidade, assim poderiam selecioná-las e colocá-las no portfólio. A segunda preocupação era que fossem atividades divertidas de fazer e que tivessem temas que a turma reconhecesse e escrevesse com bom repertório vocabular e boa organização, o que facilita a criatividade desta faixa etária – alunos de 10 a 12 anos de idade. As atividades serão exploradas mais a frente nesta dissertação.

Na educação tradicional as atividades são repetitivas, descontextualizadas e feitas para a fixação dos conteúdos curriculares dados em sala de aula, não havendo muito espaço para a criatividade ou a contextualização com a realidade vivida pelos alunos.

As atividades que foram pensadas para as turmas do 6º ano foram feitas a partir de textos voltados para o público juvenil. Os autores que selecionamos escrevem poesias e pequenos textos como fábulas e contos. Cada leitura era feita de modo diferente variando entre leituras individuais, recitais, rodas de leitura e leituras em equipe.

Em grande parte, as atividades começavam com leituras e comentários feitos pelos alunos sobre suas impressões. Nós falávamos sobre o autor de modo simples, perguntava aos alunos suas impressões sobre alguns dos aspectos julgados interessantes por mim. Após uma ou duas aulas, trabalhávamos a parte escrita, propondo uma produção textual acompanhada de textos que já tínhamos lido e do dicionário.

Há nesta proposta alguns pontos tradicionais, uma vez que o docente conduz as ações do grupo e os instrui utilizando para isso, inicialmente, aulas expositivas. Os conteúdos (leitura, escrita e aspectos linguísticos que circundam os textos da turma), previamente estabelecidos, são outro aspecto que lembra a corrente tradicional.

Diferentemente, a possibilidade de construir seu trabalho, refletir e dialogar entre os colegas, buscar livremente suas fontes de conhecimento nos materiais disponíveis para a turma e trazidos pelos discentes e questionar a si e ao docente são características diferentes do tradicional.

5.4.1.1 Estratégia

A estratégia era socializar a leitura com a turma e em seguida dar instruções básicas para a realização da atividade escrita. O grupo se organizava a fim de atingir este objetivo. A professora então observava cada grupo, aproximando-se e dando esclarecimentos quando necessário ou solicitado. Por exemplo, os alunos tinham dúvidas quanto à escrita, muitas vezes utilizavam o dicionário ou perguntavam aos colegas e à docente (“se escreve com s ou z?” ou “aqui eu posso colocar uma exclamação?”). Os alunos também questionavam a atuação de alguns componentes da equipe (“professora, ele não está fazendo nada, a gente pode tirar ele da equipe”?) o que exigia que a docente abordasse o grupo perguntando o que fariam para resolver (e, por vezes, eles mesmos encontravam as respostas) ou solucionasse as dúvidas e conflitos que aconteciam através do diálogo e sugestões (o que vocês acham de ouvir a opinião dele também? Assim ele pode participar melhor).

O trabalho teve como linha de atuação os estudos de Vygotsky (1995) que trabalha com a autonomia e a mediação como formas de auxiliar a construção do conhecimento do aprendiz. Segundo estudos sobre Vygotsky, publicados pela professora Inhelora Kretzschmar Joenk (2002, p.4),

Mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento... No processo pedagógico é fundamental o papel da mediação, seja social ou seja instrumental, para a internalização das trocas sociais entre professores e alunos. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola (demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções, uso de material instrucional) são fundamentais na promoção do bom ensino, visando o desenvolvimento do indivíduo. As interações sociais no contexto escolar passam a ser entendidas como condição necessária para a apropriação e produção dos conhecimentos por parte dos alunos. Quando o professor estimula o diálogo, a cooperação entre pares, a troca de informações, o confronto de ideias, a divisão de tarefas e a ajuda mútua, está atuando de forma a propiciar a construção de conhecimentos numa ação partilhada, pois segundo Vygotsky, as relações entre sujeito e objeto do conhecimento são estabelecidas através dos outros.

5.4.1.2 Ensino versus Aprendizagem (papéis da professora e dos alunos)

Um ambiente educativo nos moldes tradicionais (paradigma fabril) é essencialmente um ambiente de ensino: o professor tem o papel central (protagonismo) e é o detentor do saber, o qual é transmitido para o aluno em fragmentos padronizados e hierarquizados; o aluno, por sua vez tem um papel de coadjuvante no processo, sendo que apenas recebe passivamente as informações do professor. Esse é o chamado ensino instrucionista.

Uma inovação aconteceria caso esse modelo fosse rompido: o professor não seria mais o protagonista e nem o transmissor do conhecimento, e os alunos seriam sim os protagonistas de suas aprendizagens, construindo ativamente estas. Se modificariam tanto os papéis de alunos e professores quanto a natureza do conhecimento, que passaria de "transmitido ao aluno" para "construído pelo aluno".

Em relação ao contexto de aula observado na presente pesquisa, o que se percebeu da atuação da professora observada, Cristiane, foi que esta buscava uma forma de não instrucionista, já que durante o projeto desenvolvido por ela (em parceria com a pesquisadora), tinha-se a preocupação de desenvolver a autonomia dos alunos a todo o tempo, pois o portfólio foi pensado a partir desta proposta de formação. Deste modo, os alunos puderam dialogar e serem mais independentes, pois o ambiente e a proposta os propiciava tais ações.

No trabalho desenvolvido em sala de aula, o foco residiu sobre a leitura e a produção escrita a partir de diversas ações, dentre elas: leituras individuais, em duplas e em rodas de leitura realizadas ao longo das aulas, bem como textos e ilustrações construídas pelos alunos através de seus diálogos, interações e conclusões diante da proposta.

As atividades eram realizadas em sala de aula, porém com o mínimo de intervenção possível, os alunos discutiam entre o grupo o que seria feito e como fariam seu trabalho para isso utilizavam dicionários, rascunhos e outros livros e materiais trazidos pelos alunos e docentes. Na maioria das vezes, as propostas traziam textos que já tinham sido lidos pelo grupo ou pela turma toda com a professora e estes também eram utilizados como fonte de conhecimento e ideias.

Nós buscamos trabalhar a autonomia dos alunos através de atividades que deixavam espaço para a autoria dos alunos, uma vez que os mesmos podiam criar diferentes ideias e produções escritas. As instruções eram escritas ou orais, a depender da proposta, os alunos por vezes faziam perguntas e questionavam ou davam sugestões diante de algumas das orientações. Os trabalhos que comporiam o portfólio da turma eram selecionados pelos alunos e os mesmos visavam à independência linguística e assim a leitura e a escrita foram os pilares para a construção do portfólio.

O que se percebeu então foi o mínimo de instrução presente nas aulas observadas, sendo que era dado aos alunos a oportunidade de construírem seus trabalhos de forma autônoma.

Na educação tradicional o papel do professor é mais autoritário: é o responsável por manter a disciplina considerada necessária a um bom ambiente de ensino. Ao aluno cabe obedecer ou arcar com as consequências punitivas nos casos de desobediência. O professor também tem o papel de detentor do saber, de suposta superioridade também no aspecto do conhecimento. Enfim, o professor é hierarquicamente superior ao aluno, e faz de tudo para manter esse status.

Em relação à escola pesquisada, tivemos dificuldades ligadas à agitação dos alunos e à atenção ao que acontecia na sala de aula. Nesses momentos de agitação dos alunos, havia uma postura mais diretiva com relação à disciplina, onde havia o uso da posição de poder ao buscar a disciplina da turma. Essa relação gritantemente hierárquica não se dava o tempo todo, nem sequer era a mais comum: acontecia mais realmente em momentos de maior inquietude dos alunos.

Contudo, em muitos outros momentos foi possível manter uma relação de parceria entre docentes e alunos, principalmente nas aulas em que se trabalhava com o portfólio, como, por exemplo, quando os alunos liam os textos em grupo. Os alunos e as educadoras se envolviam uns com os outros nesses momentos, não se caracterizando uma relação de hierarquia, mas sim de parceria.

5.4.1.3 As atividades escolhidas para o portfólio

Diz-me como avalias e eu te direi que professor és.
(Zabala, 1999, p. 27).

Finalmente os alunos concluíram seus portfólios, após semanas de trabalhos, de alterações, de mudanças e de reflexões sobre a construção de cada portfólio em cada uma das turmas. Os portfólios realmente são únicos, relata-se isto porque muito se conhece e se percebe da turma através deste instrumento avaliativo enriquecedor com relação à autonomia do educando.

Ao analisar o portfólio do 6º ano C, turma mais numerosa e com perfil agitado nota-se alguns importantes aspectos que pontuaremos aqui:

- a) A turma C foi o grupo que menos realizou reescrita com relação às produções que compõem o portfólio.
- b) A turma confeccionou o portfólio em pastas de folhas plásticas, o que não aconteceu nos dois outros grupos.
- c) A turma C houve maior número de ausências às aulas de língua portuguesa.

Com relação aos grupos do 6º ano B e 6º ano A, houve maior semelhança:

- a) Os Grupos B e A realizaram reescritas constantes.
- b) As turmas B e A reuniram as atividades em classificadores e, depois de colocadas em ordem, encadernaram o portfólio.
- c) Os alunos das turmas B e A não tiveram faltas constantes.

As atividades que estão nos portfólios dos três grupos são “criativas e caprichosas” de acordo com a avaliação feita pela professora Cristiane. Nota-se que a escrita foi aprimorada, à medida que os alunos realizavam reescritas e recorriam o dicionário, os colegas e a professora para solucionar dúvidas.

As atividades que envolveram os quadrinhos e poemas concretos foram as mais chamativas para os alunos e a que mais gostaram, pois para eles deu “mais colorido” ao portfólio. Os alunos utilizaram, além de desenhos e lápis coloridos, linguagem não verbal (como gestos grafados nos personagens) e a linguagem verbal através das falas dos personagens e das palavras que compunham o desenho do poema concreto.

Há alguns elementos presentes nas atividades do portfólio que antes foram apontadas pela professora Cristiane como dificuldades dos alunos do 6º ano. Estes elementos foram trabalhados, a fim de que houvesse avanço na busca da autonomia:

- a) Incentivo e prática da leitura.
- b) Leitura oral e silenciosa.
- c) Estímulo à interpretação textual.
- d) Diversidade de linguagens.
- e) Exercício da formulação de hipóteses.
- f) Incentivo à hora de falar e à hora de ouvir.
- g) Respeito às diferentes opiniões.
- h) União e boa convivência entre os grupos.
- i) Pesquisa ortográfica no dicionário.
- j) Incentivo a utilizar a estrutura textual.
- k) Incentivo à criatividade.
- l) Incentivo à organização.
- m) Incentivo à participação e envolvimento em todas as etapas da

proposta.

5.4.2 O Portfólio e o Potencial Criativo da Aprendizagem Escolar

As atividades foram pensadas para o portfólio, porém era sabido que nem todas estariam no mesmo. Contudo, além das atividades do caderno, temos as atividades avulsas que poderiam fazer parte do portfólio. Demoraremos nestas últimas que foram ligadas à leitura e escrita.

A primeira foi a atividade que tinha como título “Vamos brincar de poesia?” em alusão ao poema de Jose Paulo Paes:

CONVITE

Poesia

é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
Como a água do rio
que é água sempre nova.
Como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

Durante a aula foi feito o convite aos alunos para aproveitar o grupo, a leitura, a escrita e o portfólio como elementos diferentes e, desta forma, pretendíamos incentivá-los a participarem da proposta que já tinha sido apresentada num momento anterior.

Deste poema, os alunos leram outros poemas; os poemas concretos chamaram a atenção da turma e foi enriquecedor o trabalho desenvolvido com os mesmos, pois os alunos se mostraram criativos na escrita dos mesmos, que foi a grande maioria, e houve construções também realizadas em versos. A turma teve a oportunidade de relembrar alguns aspectos estruturais da poesia e de conhecer alguns poetas brasileiros.

Num segundo momento ou etapa, houve as rodas de leitura de fábulas. A turma já conhecia algumas delas, então foi pedido que as recontassem; já em outras ocasiões muitas eram novas então eram lidas através da leitura oral da docente ou da leitura feita pelos alunos no grupo de aprendizagem.

Durante as aulas com as fábulas, foram feitas atividades onde cada grupo montava a sequência da narrativa que tinha ao lado da escrita, neste caso, o desenho; foi feita também uma atividade onde a comunidade colaborativa deveria mudar o final da história e, nesta atividade, depois a professora tornou público o verdadeiro final da narrativa; foi feita também uma produção textual onde era dada a “moral” e o grupo de

aprendizagem criava a narrativa envolvendo animais e composta de início, meio e fim; e ainda, houve as fábulas que o grupo devia dar a “moral”. Muitas destas atividades constam no portfólio deste grupo, foram bem aceitas e participadas por todo o grupo.

A professora propôs ainda leituras das receitas de Roseana Murray. Esta poetisa brasileira escreveu poemas em forma de receitas. Uma delas é receita de espantar tristeza:

RECEITA DE ESPANTAR TRISTEZA

Faça um careta
 E mande a tristeza
 Pra longe pro outro lado
 Do mar ou da lua
 Vá para o meio da rua
 E plante bananeira
 Faça alguma besteira
 Depois estique os braços
 Apanhe a primeira estrela
 E procure o melhor amigo
 Para um longo e apertado abraço
 (*Roseana Murray, Receita de olhar, p. 42.*)

Os alunos, a partir da orientação inicial da professora, criaram receitas. Muitos grupos misturaram elementos reais com elementos fictícios para uma receita – característicos da poesia da autora.

Alguns grupos, sempre os mesmos, traziam textos copiados de outras fontes e que já estavam registrados em seus cadernos. A professora e eu explicávamos que deveria ser uma criação única e com participação do grupo todo. No retorno, víamos o lado bom de ter rejeitado, pois tinha como prova o bom trabalho feito do grupo.

Nesta temporada, ainda tiveram as atividades escritas também onde os alunos tinham o início – parte introdutória de uma narrativa, de um conto – e estavam encarregados de construir na comunidade de aprendizagem o desenvolvimento, clímax e o desfecho. Estes aspectos estruturais teriam sido trabalhados ao longo do 1º bimestre deste ano letivo de 2011; e as atividades que envolveram histórias em quadrinhos e acrósticos. Estes últimos eram feitas leituras livres de gibis e de poemas e, em seguida, eram feitos comentários e expressas as opiniões dos alunos. As professoras faziam perguntas e dava atenção ao que cada aluno lia, ouvia e opinava. Foram, desde modo,

realizadas historinhas em quadrinhos pelos grupos de aprendizagem e, ainda, foram recontadas historinhas que eles liam, tanto oralmente, quanto através de composições com toda a turma.

Sendo profissional da área de educação, é impossível não observar outros aspectos presentes neste projeto escolar; e, apesar de não ser totalmente objeto desta pesquisa, a professora Cristiane e eu constatamos que a prática de leitura, roda de leitura e escrita não é algo comum na sala de aula de ensino fundamental II, sobretudo no contexto da escola pública da Bahia. O presente trabalho acadêmico, diante deste fato constatado pela docente e eu, foi mais amplo do que se imaginou ao avaliar e interagir diferentemente, o trabalho ganhou amplitude ao extrapolar estes dois aspectos centrais para dar espaço também a uma ruptura com a rotina das aulas tradicionais. Estas situações citadas aconteceram com muita frequência como o relatado ao longo desta dissertação, a prática e a didática mudaram significativamente durante o bimestre de desenvolvimento de comunidades de aprendizagem e portfólio.

De acordo com o observado, não somente no 6º ano C, turma que eu atuei como docente, mas no 6º ano A e 6º ano B, os alunos tiveram mais oportunidades de leitura e escrita do que antes. A professora ainda pontuou que durante as aulas eles leem e escrevem bastante, pois há atividades sendo feitas, mas estas leituras e escritas praticadas nestes últimos meses foram diferenciadas no sentido que as mesmas possuem: o leitor que lê e redescobre a narrativa e seus significados e o leitor que, antes de mais nada, compartilha impressões e situações curiosas advindas da leitura em conjunto.

Já no momento da escrita, parecia menos árduo para os estudantes juvenis criarem sua narrativa. Havia, na maioria das aulas a participação, a sugestão dos colegas, a releitura do que se escreveu e ao mesmo tempo a melhoria diante da avaliação do próprio grupo.

Nos períodos que isso não acontecia havia um desconforto geral, pois os grupos perdiam o foco e a cumplicidade estabelecida por alguns minutos e, para se restabelecer este equilíbrio, havia a intervenção da docente que interrompia o que se fazia naquele instante e, deste modo, conversava com a turma toda. Tal atitude acabava retardando o momento que o grupo trabalhava conjuntamente, que era a hora da leitura, o momento da escrita e da seleção das atividades para o portfólio.

Normalmente, o portfólio ficava com a professora, os alunos solicitavam o portfólio para acrescentar seus trabalhos. Isso acontecia, frequentemente, uma vez a

cada três ou quatro aulas. A professora da turma deixava que os alunos em seus grupos ficassem com um pequeno volume de trabalhos e então avisava que estava com o portfólio em mãos para anexarem, se assim desejassem. Na maioria das vezes também os trabalhos ficavam com as docentes e eram devolvidos para a turma para a seleção por grupo. Enquanto um grupo anexava seus trabalhos, os outros continuavam a produzir e a realizar suas leituras.

A seguir, ver-se-á mais especificamente alguns exemplos de atividades que os alunos colocaram em seus portfólios. É interessante notar que cada portfólio tem suas características e permite ao docente verificar o perfil do grupo, suas habilidades e competências, possibilita também notar quais gêneros o grupo já se apropriou e tem certa independência e facilidade de compor, e ainda, dá um claro panorama do que se necessita trabalhar no que diz respeito à escrita e à estrutura, bem como no que diz respeito à interpretação textual, compreensão como um todo e do texto com seus conhecimentos prévios.

5.4.2.1 As Fábulas

Na atividade da sequência da fábula, alguns grupos não identificaram a ordem e, por isso, tiveram dificuldades em criar a moral para a narrativa. Contudo, grande parte do grupo identificou o início, meio e fim e realizou a segunda etapa ao criar uma moral condizente com o que foi lido na fábula *A cigarra e A formiga*.

A atividade da construção textual onde o grupo já tinha a introdução e dava segmento ao desenvolvimento, clímax e desfecho, a atividade da fábula *A raposa e as uvas* e a atividade onde os alunos escolhiam a moral e criavam uma narrativa foram importantes para notar a noção de continuidade na leitura e na escrita.

Os alunos, em nossa visão, avançaram com relação à duração da narrativa que costumava ser bastante curta. Alguns grupos não utilizaram de modo enfático a criatividade, pois escreveram pouco e compuseram desfechos óbvios. Porém, vê-se que o trabalho em grupo proporcionou maior grau de criatividade ao se encontrarem diferentes ideias e sugestões de acontecimentos para a narrativa.

As atividades que foram escritos acrósticos e receitas poéticas tiveram alto grau de criatividade, sendo que se trata de um gênero mais acessível aos alunos desta faixa etária. A seguir alguns exemplos:

<p><u>“ACRÓSTICO ESTUDAR”, 6º ANO C:</u></p>
--

ESTUDAR

SABER

CUMPRIR

ORGANIZAR

AMIZADE!

“ACRÓSTICO AMIGOS”, 6º ANO C

Amizade é impossível de esquecer, pois

Meus melhores amigos são realmente

Inesquecíveis, amigos são aqueles que

Gostamos e eu sei que

Os meus amigos e as minhas amigas

São os melhores!

“RECEITA PARA DIA CHUVOSO” 6º ANO C

Ingredientes:

Um video game play station 2

Um vaso de pipoca com leite condensado

Um refrigerante

Três amigos

Receita:

Num dia chuvoso

Pegue o vídeo game

Faça pipoca

Chame os amigos

Compre o refrigerante

E comece a brincar!

“ACRÓSTICO AMIGOS” 6º ANO C

Amigo é pra quando precisar

Mesmo que estejamos sem se falar

Instante algum vamos deixar de se falar

Gratidão sempre terei por ti

Os minutos que não passamos juntos, não consegui parar de pensar em ti

Sempre vou continuar a amar-te.

Estas produções escritas reproduzidas acima foram escolhidas para o portfólio da turma. E foram colocadas no corpo deste trabalho a fim de exemplificar a

criatividade que cada atividade promovia na sala de aula. Os alunos, ao mesmo tempo em que faziam as atividades em grupo, comunicavam-se mais. Havia interação e motivação. Existiam alguns momentos em que os grupos de aprendizagem perguntavam: “Só tem essa? Então, podemos fazer outra?”

As composições a seguir, também do 6º ano C, trazem a interpretação de texto ao ler e criar uma moral para a narrativa da *Cigarra e A formiga*:

“Ensina que é necessário preparar-se para os dias de necessidade.”

“Melhor trabalhar no verão para ter o que comer no inverno.”

E a próxima composição escrita trouxe a inversão, ao criar uma narrativa através da interpretação de uma moral:

O PASTOR MENTIROSO

Era uma vez, em uma pequena cidade habitada por um povo pobre e trabalhador em cima da montanha, existia um pastor que gostava de brincar mentindo para as pessoas. Lá em cima tinha um lobo e um rebanho de ovelhas. Todos os dias o pequeno pastor falava que o lobo tinha atacado as ovelhas, falando assim:

- Olha o lobo, gente!

Mas era mentira. Certo dia, as ovelhas foram atacadas pelo lobo e ele falou para o povo, só que ninguém acreditava nele. Quando foram ver, não tinham mais ovelhas, mais sim a carcaça e os ossos.

Moral: O mentiroso um dia pode falar a verdade, mas ninguém acreditará nele.

Os pontos ressaltados acima são importantes porque são o início de um bom futuro destes educandos como leitores competentes e escritores autônomos, contudo é sabido que o trabalho com formação da leitura e da escrita exige mais tempo. A educação básica brasileira é composta de nove anos, sendo estes anos, muitas vezes, insuficientes para o alcance deste intento.

Também nos anexos deste trabalho há o portfólio do 6º ano A seguir algumas produções que abordam os aspectos citados anteriormente (autonomia, criatividade, leitura e produção escrita, autoestima e acompanhamento da própria aprendizagem) e que, por sua vez, apareceram nas composições desta turma.

“Devemos ter mais responsabilidade e deixar de lado as brincadeiras.” Esta frase, apesar de ser uma criação de moral para a fábula *A cigarra e a formiga*, retrata um pouco do compromisso que foi sendo construído ao longo do projeto. O que também se nota na frase seguinte: Há sempre tempo para o trabalho, e um tempo para a diversão.

O GATO E O CÃO

O gato está passeando, quando viu um cachorro. Ele estava tão faminto que avançou no gato, o gato disse:

- Amigo, não faça isso, quando você quiser, eu te dou um peixe.
- Está bem. Perto do rio o gato estava atrás do cão e aí o cão falou:
- Entra na água!
- Vai você!

E, logo em seguida, o gato empurrou o cão.

Moral: Na hora H, sabemos quem somos.

O grupo que compôs a fábula acima também é do 6º ano A. Eles se aproximaram bastante da interpretação da fábula; de acordo com o diagnóstico que a professora Cristiane tinha desde o início do ano, o grupo avançou e já consegue escrever uma narrativa curta como a lida acima. Outro ponto positivo é que há mais proximidade com a escrita formal e a estrutura textual, pois o grupo reescreveu o texto antes de integrá-lo ao portfólio.

Ao observar o projeto, é visível que os alunos cresceram ao ouvir ideias e compartilhar as suas. Os trabalhos foram enriquecidos e todos puderam aprender mais, seja na leitura, escrita, estrutura, ortografia, dentre outros. Contudo, ainda há muito que aprender, pois os grupos, ao ler as histórias uns dos outros, ajudavam, mas também, por vezes, desmereciam seus esforços, o que precisou de muita atenção da docente, a fim de mostrar o quanto é prejudicial e inadequada tais atitudes.

5.4.2.2 Poesias

Nas produções poéticas, vemos um destaque maior no quesito inventividade. As receitas do 6º ano A chamaram a atenção pela qualidade e criatividade. Vê-se que os alunos dominam as regularidades de um poema como versos e estrofes e, por isso, têm mais facilidade em compô-lo. Outro fator a ser considerado é a temática, que das três turmas, foi a que mais manteve fidelidade ao criar receitas. A receita a seguir, no dia em que foi construída, fez com que os colegas ajudassem a autora a encontrar rimas e para isso eles perguntavam: “O que você quer dizer aqui?” E, depois de expostos os objetivos, eles davam sugestões.

RECEITA PARA SER AMIGO

Deve ser sincero
 Deve ser verdadeiro
 Ter amor e paixão
 No fundo do coração
 O que é essencial
 Para ter uma amizade legal
 Não enxugar as lágrimas
 Mas não deixá-las cair
 Amigo é tudo de bom
 Por isso, devemos ser bom
 Tratar com atenção
 Para não perder um amigo.

A receita da árvore é interessante porque trouxe uma semelhança com a musicalidade que faz parte da comunidade destes alunos, bem como trouxe uma temática contemporânea que é o meio ambiente e seu panorama mundial. O aluno fez relações com outras leituras e informações que ele já possuía para criá-lo.

RECEITA DA ÁRVORE

Essa receita é muito legal,
 Quando plantamos uma planta
 O sol diz “radical”.
 Eu vou dizer para você, meu irmão,
 Quando plantamos uma árvore
 Acabamos a poluição.
 Uma semente de árvore eu vou
 Plantar que uma fresca eu vou
 Ganhar.
 Uma semente de árvore que eu
 Plantar vai ser minha criação
 Quando ela crescer, vou ganhar
 Um fruto de presentão.

A próxima receita possui alguns equívocos e repetições, porém há fidelidade ao tema, além da constância a uma receita real. Os elementos autênticos de uma receita são trabalhados pela autora, o que traz muita originalidade. Os alunos tinham a preocupação

de entender bem as propostas e perguntavam uns aos outros e mesmo a docente o que era pedido e, em seguida, retornavam ao seu texto. Tal aspecto é almejado nas comunidades colaborativas e nos pontos ressaltados nesta pesquisa.

RECEITA PARA SER UM AMIGO

2 colheres de amor

1 pitada de simplicidade

3 colheres de respeito

Grandes dosagens de compreensão

3 gramas de felicidade

Três não

10 gramas de felicidade

2 g de carinho

Modo de fazer:

Misture o amor com o respeito, faça as pessoas te amarem por sua simplicidade, bastante caráter é compreensão. Unte felicidade, mas antes coloque um pouco de carinho porque senão vamos passar do tempo, coloque a felicidade que tudo vai dar certo.

Rendimento: amigos pra dar e vender!

RECEITA PARA SER UM BOM ALUNO

Estudar todo o dia

Ter paciência

Fazer todos deveres

Não conversar

Brincar só 10 minutos

E respeitar a professora

Não ficar sem fazer

Atividades

Tirar 10 em todas matérias.

Este aluno participou com mais interesse do que o de costume, de acordo com relato da professora Cristiane. Ao ser questionado sobre o que achava das aulas e do que estavam fazendo, ele disse que gosta de “fazer as coisas assim pros outros lerem”. E realmente o portfólio foi visto pelos outros professores, por nós – Priscilla e Cristiane – e pelos pais dos alunos. Tivemos o cuidado de mostrar aos pais ao virem à escola. Os pais gostaram de ver o que seus filhos tinham feito e, de acordo com os relatos dos

alunos, comentavam em casa e os elogiavam. Isso é fundamental para o sucesso dos educandos e para o acompanhamento dos pais, já que é raro o momento de reunião.

O perfil das famílias é de trabalhadores integrais, o que dificulta o contato, contudo, os pais vêm à escola algumas vezes. Também as atividades dos poemas desenhos tinham relação com que escreveram e as produções dos quadrinhos foram importantes, pois os grupos criaram pequenos gibis a partir das narrativas entregues a eles. Veremos nos próximos textos, os trabalhos do 6º ano A.

RECEITA PARA OS DIAS DE CHUVA

No inverno entrei
 No chalé vi uma
 Xícara de chá
 Corri para pegar
 Alguém muito esperto
 Correu no meu lugar.
 Buá, buá, buá, buá,
 Que tristeza que me
 Dá.
 Estava com frio
 Avistei uma lareira
 E corri para me esquentar.
 Ah! Que sensação boa
 Que me dá!

O poema é interessante, pois transporta o leitor para a estação do inverno. A aluna se preocupou em trazer elementos descritivos, o que faz com que a poética seja realçada para o leitor. A mesma também utilizou o desenho de uma xícara para ilustrar seu poema, contudo vemos que fugiu do propósito de construir uma receita. Mas notamos que os elementos que eram mostrados pela professora, eram utilizados como recursos pelos discentes.

RECEITA PARA A ALEGRIA!

Não fique triste
 Não fique chateado
 Não chore
 Convide seus amigos

Dê uma festa
 Compre um bolo
 Esqueça tudo que lhe estressa
 Faça suas malas
 Faça uma viagem
 Vá para a praia
 Tenha coragem.

No poema lido acima, constatamos que os alunos utilizaram bem as flexões verbais, um dos assuntos que a professora Cristiane havia pontuado com a turma anteriormente. Houve neste texto a preocupação em construí-lo de acordo com a norma padrão, e também os alunos criaram receitas que envolviam temas do cotidiano deles ao citarem frutas que são da região baiana, bem como expressões do seu entorno a exemplo de “estio”, que veremos no poema escrito a seguir por uma aluna do 6º ano B.

RECEITA DE FRUTA

Tempo de araçá e manga
 Tempo de milho e pitanga
 Tempo de jabuticaba.
 De carambola e de cana,
 De gabirola e banana,
 De laranja e goiaba.
 Tempo de calor e frio,
 Tempo de chuva e estio,
 Tempo de flor e semente,
 Da florada que floresce,
 Da fruta que amadurece,
 Tempo de infância da gente...

Muitas vezes os alunos vinham me mostrar suas atividades. Ao perguntar sobre a fruta “gabirola” a aluna não soube explicar de que fruta se tratava exatamente, todavia, ao comentar com a professora Cristiane sobre meu questionamento, chegamos à conclusão que a aluna se referia à graviola.

Há muitos outros trabalhos criativos que compuseram o portfólio e que podemos ver nos anexos deste texto, contudo sabemos que há outros tópicos possíveis de serem analisados nestas construções dos alunos: a ortografia; a coesão; a coerência; o

texto; a semântica; o caráter cultural de cada produção; os níveis de leitura e escrita; as correlações que os alunos realizavam para construí-los; a fonte das suas ideias e suas características que, como no portfólio e como na escrita de um poeta, aparecem no texto, dentre outros.

Porém, desejo me concentrar nos tópicos da inovação pedagógica, na avaliação que é possível através do portfólio para o aluno e para o professor e nos pontos da leitura e escrita que foram também um dos principais motivos que fizeram com que a professora Cristiane e eu nos encontrássemos de forma bastante efetiva nesta proposta.

Ainda devo salientar que muitos outros pontos podem ser suscitados a partir da releitura das atividades dos alunos, dentre eles podemos notar a visão que a comunidade e a família tiveram do seu infante, pois os mesmos não tinham a real percepção de seu potencial e criatividade. Este foi um ganho principalmente para as crianças que participaram, mas para esta pesquisa que além de trazer respostas para mim, trouxe contribuições para a realidade desses alunos.

5.4.3 O Portfólio e a Aprendizagem Colaborativa

Como mencionam Wilson e Ryder (1998, APUD DIAS, 2001),

As comunidades de aprendizagem são metáforas alternativas aos sistemas de ensino tradicionais, para os quais o desenvolvimento de métodos e estratégias orientados para um ensino efectivo, sequencial e centralizado não conseguem promover a captura da natureza construtivista do modelo de actividade dirigido para o aluno activo.

Os alunos trabalharam em grupos de 3 ou 4 estudantes. O objetivo era a troca de informações e as indagações feitas pelos membros do grupo, assim visava-se um maior aprendizado e, deste modo, maior ganho no crescimento do educando.

Não houve aulas em alguns dias durante o bimestre devido às paralisações (reivindicações nacionais da classe por melhores salários e condições de trabalho para os professores das redes estaduais) e feriados, apesar disso, conseguimos realizar nosso projeto com regularidade. Não há realmente um contexto ideal, apesar de a escola ser mais aprazível do que muitas outras do município, o contexto ainda tem seus percalços.

Durante as aulas observadas percebeu-se uma certa dificuldade e relutância, por parte de alguns alunos, para a realização de trabalhos em grupo. Diziam frases como: “Eu vou fazer sozinha!”, “A colega e eu brigamos”. Frases como essas eram comuns nos dias que passamos juntos. Dada essa dificuldade, foi preciso então criar um ambiente propício para a realização do trabalho em equipe, propício à realização do trabalho compartilhado e, para isso, discussões e debates foram realizados, a fim de compreender o que é trabalhar em grupo e porque é importante trabalhar em conjunto, buscando-se, desta forma, um maior interesse dos alunos em relação ao trabalho em conjunto.

O desenvolvimento e o aprendizado acontecem quando há uma atividade em equipes, quando há uma troca de conhecimentos, uma partilha, um compartilhamento das construções do conhecimento, como diz Vygotsky (1995). Não parece ter sido diferente nas turmas do presente projeto, pois após as discussões iniciais sobre o trabalho em equipe, os alunos passaram a incentivarem-se mutuamente para a realização desse tipo de trabalho.

A professora Cristiane comentou que a proposta de comunidades colaborativas é pouco utilizada na escola, pois os professores sabem que dá mais trabalho porque é preciso se envolver em todo o processo e interferir somente no momento adequado. Diante disso, concluímos que os alunos precisavam ter mais contato com essa proposta, que para eles era nova e desafiadora é certo, mas que a cada ocasião vivenciada nessa perspectiva, poderiam aprender mais e mais a trabalharem de forma colaborativa, a construir o conhecimento de forma compartilhada.

Neste caso, nós trabalhamos constantemente essas ideias acima explanadas e tivemos um resultado que consideramos satisfatório em relação ao trabalho em equipe. Ao fazermos um balanço da participação efetiva dos alunos, dos 31 alunos da turma formávamos 7 ou 10 grupos. Havia dificuldade em 4 grupos apenas no que se refere ao trabalho em equipe. Nestes grupos com mais dificuldade em realizar o trabalho colaborativo, alguns fatores dificultadores eram recorrentes: brigas entre os membros do grupo e daí o desejo de realizarem a proposta sozinhos – neste caso, havia a intervenção do docente e na maioria das vezes a reabilitação do grupo; desinteresse em participar por parte de algum membro do grupo – a professora da turma atuava a fim de mostrar o objetivo da proposta e o motivo de participar; perda de foco da equipe – pela idade, os alunos facilmente perdem a atenção e como o trabalho de escrita é um trabalho mais

focal onde a concentração faz parte da conclusão do mesmo, os alunos constantemente chamavam a atenção uns dos outros e assim conseguiam retornar ao projeto.

O pesquisador etnográfico não modifica a realidade e a cultura do contexto pesquisado, todavia, os próprios professores da escola observada sentiam a necessidade de modificar o contexto para que houvesse mais cooperação entre os alunos e comentaram com a pesquisadora sobre esta necessidade.

Ao chegar à escola, sempre com antecedência à entrada em sala de aula, eu ficava na sala dos professores. Muitos deles, inclusive alguns já conhecidos de outras escolas, observavam o trabalho desenvolvido durante a pesquisa, examinavam os portfólios construídos pelos alunos e faziam muitas perguntas para a professora observada e para mim. A troca de informações durante esses momentos foi grande e frutífera, pois possibilitou à pesquisadora uma imersão maior e mais natural na cultura da escola, nas crenças e conhecimentos partilhados por essas professoras, como será em grande parte relatado no decorrer do presente texto. Porém, mais do que os dados coletados nesses momentos em si, as relações pessoais que iam se formando e se fortalecendo é que eram o ponto vital dessas conversas, pois possibilitaram uma aceitação cada vez maior por parte de todos da escola observada, o que confirmou na prática o que se estudou na metodologia etnográfica (GUBER, 2001), de que as relações pessoais são de vital importância para a realização de qualquer estudo etnográfico.

Um desses momentos de troca de conhecimentos com as professoras me chamou a atenção por se tratar de um retorno positivo dado ao trabalho de pesquisa realizado. As professoras de História e Inglês da turma da 5ª série C ficaram envolvidas com o projeto e tão envolvidas com os resultados, ainda que iniciais, que reproduziram a proposta em suas disciplinas. Este acontecimento foi muito gratificante, pois uma das minhas perguntas iniciais era justamente esta: por que não há portfólio sendo desenvolvido em todas as áreas? Ou seja, o projeto foi além da dissertação, além da busca pela inovação pedagógica nesta turma, o projeto foi além de expectativas iniciais (quando fizemos o projeto de pesquisa), o projeto modificou a prática docente e a metodologia de trabalho dos professores. Como isso possibilitou uma maior colaboração entre os alunos, vejo que estes teriam então uma maior possibilidade de crescimento e aprendizado. Se isso se configura em uma inovação pedagógica, é o que será analisado no presente estudo. Caso se configure enquanto Inovação pedagógica e possibilite uma maior aprendizagem por parte dos alunos, me daria por satisfeita por constatar que o que realizamos ressoou em outras mentes.

Essa adesão espontânea de outras professoras ao uso do portfólio se tornou também objeto de observação da presente pesquisa, pois a intenção é justamente expandir e compartilhar ações que inovem a educação, sejam elas na sala de aula observada ou em outras salas daquela escola.

5.4.3.1 Individualismo versus Cooperação

A educação tradicional tem como um de suas características o individualismo dos alunos, visto que não se busca propiciar atividades que possibilitem a interação ou cooperação. Romper com isso, e inovar pedagogicamente, seria criar ambientes de aprendizagem que essa cooperação fizesse parte da construção ativa do conhecimento por parte dos alunos.

Em relação a isso, a professora Cristiane relatou que antes do projeto de uso do portfólio, ela desenvolvia a maioria das atividades individualmente. A professora relatou que o desejo de trabalhar com o portfólio trazia em si um desejo de melhorar sua prática em sala de aula. Todo o projeto que veio junto com o portfólio teria, segundo ela, ajudado nesse quesito a fim de se trabalhar a integração e cooperação entre os alunos, passando de atividades individuais (que não deixaram de acontecer ao todo) para atividades coletivas.

Os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar individualmente através de leituras e produções realizadas em sala de aula e, após este momento, era dada a oportunidade de opinar e expor sua compreensão sobre o que tinham lido. Da mesma forma, grande parte das propostas envolvia o grupo como um todo e as interações aconteciam através de participações orais e composições escritas em equipes e pequenos grupos. Um exemplo importante desta interação era o momento das rodas de leitura, ao mesmo tempo que os alunos liam, trabalhavam a oralidade e a entonação das frases, trabalhavam o respeito ao ouvir e ao esperar para falar e ainda enriqueciam sua capacidade linguística em termos de vocabulário e narrativas brasileiras trazidas por eles e pelas docentes. Outro ponto alto se encontra no processo de criação. Os alunos dialogavam e discutiam cada parte do texto e suas gravuras quando queriam acrescentá-las.

Por se tratar de turmas agitadas, devida a própria faixa etária, o resultado passava a ser bem visível, pois eram trabalhos construídos passo a passo, de forma original e interdependente, tais características atraíam a atenção do grupo durante a

maior parte da aula, tranquilizando e harmonizando o ambiente por um bom espaço de tempo.

5.4.3.2 Memorização versus construção do conhecimento

A educação tradicional visa a repetição e memorização do conteúdo curricular mais do que a construção do conhecimento e prática reflexiva em sala de aula.

Em relação a esse aspecto, o que se pode constatar é que, ao visitar as turmas, antes de iniciar a pesquisa, era visível a ampla importância dada ao uso de regras e conceitos e a necessidade de memorizá-los. No decorrer da pesquisa, com o uso do portfólio, foi dada a oportunidade de pesquisar e raciocinar a fim de resolver suas dúvidas. Do mesmo modo, foram valorizadas a criatividade e a intuição para a construção do conhecimento, uma vez que estas serão competências essenciais na vida escolar e mesmo no mundo adulto. Ficou claro o ganho dos alunos com esta nova visão, pois os mesmos tinham visivelmente mais motivação em sala de aula. Com o portfólio o objetivo final da aula não era mais a memorização, e sim a construção do percurso de aprendizagem de cada aluno.

5.4.4 Portfólio e Inovação Pedagógica

5.4.4.1 Conteúdo curricular pré-estabelecido versus aulas contextualizadas

A educação tradicional se fundamenta em conteúdos previamente estabelecidos, hierarquizados também previamente de acordo com o que se imagina ser o grau de dificuldade de cada ano escolar. Romper com isso seria possibilitar um conteúdo contextualizado, construído de acordo com a realidade de cada sala de aula e/ou de cada aluno, sendo que essa realidade particularizada é que iria construir também qual o grau de potencial de aprendizagem que cada aluno teria a cada momento (seria utilizar a ZDP de cada aluno).

Em relação ao contexto observado, as aulas com a professora Cristiane continuavam nos dias que não havia o trabalho com o portfólio. Nessas aulas (sem o portfólio), a professora trabalhava o conteúdo curricular que tratava das classes gramaticais da morfologia. Todas as atividades eram com essa temática, diferentemente do projeto que desenvolvemos juntas com o uso do portfólio, pois o mesmo envolvia aspectos do contexto e da realidade dos alunos (por exemplo, os textos que eles traziam

e as associações das leituras com a vida dos alunos ou com a cultura conhecida por eles). Ainda sobre o contexto do grupo, trabalhávamos, com o uso do portfólio, as necessidades textuais dos alunos a partir da própria escrita e pesquisa deles em seus textos e suas buscas nos dicionários.

O que se percebeu então foram duas realidades pedagógicas co-existent (embora em momentos distintos): uma aula em que o conteúdo curricular pré-estabelecido era o guia e outra aula onde o conteúdo era menos voltado para o currículo (embora não totalmente, visto que se trabalhava alguns aspectos previstos neste), mais contextualizados e menos padronizado.

5.4.4.2 Avaliação tradicional versus avaliação contínua e contextual do portfólio

A avaliação, na educação tradicional, é realizada pelo professor e visa à mera reprodução do conteúdo curricular visto em sala de aula e a nota conseguida pelo aluno significa o quanto ele assimilou desse conteúdo. Em outras palavras, a avaliação é hierarquizada e visa averiguar o grau de assimilação do aluno em relação ao conhecimento transmitido.

Na presente pesquisa, a avaliação foi um dos aspectos centrais das aulas com o uso do portfólio, pois diferente da avaliação tradicional, os próprios alunos avaliaram seus trabalhos a fim de produzir um portfólio que os agradasse. No caso, os alunos buscavam aprimorar seus trabalhos ao reler, reescrever, utilizar o dicionário e buscar informações seja da docente, dos colegas ou dos materiais em mãos.

A avaliação tradicional não deixou de acontecer durante os dias que não havia o uso do portfólio e também ao final do projeto, onde os alunos, juntamente com a docente, para fins institucionais, agregaram um valor numérico (de 0 a 2,0) ao trabalho realizado com o portfólio. Apesar desse final aparentemente mais voltado para a educação tradicional, onde se teve que atribuir uma nota numérica ao trabalho realizado, esta avaliação quantitativa foi realizada com total participação dos alunos, ao avaliarem por escrito e oralmente os pontos positivos e negativos do projeto do portfólio, o que já diferia da tradicional avaliação hierarquizada e também visava muito mais do que averiguar o grau de assimilação do conhecimento: visava uma reflexão final da trajetória de aprendizagem realizada pelos alunos.

5.4.4.3 Portfólio e seu caráter interdisciplinar

O portfólio e a inovação pedagógica permeiam todos os blocos desta dissertação e mais uma vez suscitamos estes dois temas ao falar de interdisciplinaridade. Podemos nos lembrar do diálogo com outras áreas do conhecimento ao utilizar o portfólio de modo interdisciplinar, no sentido de reunir diferentes composições. Esta possibilidade amplia a visão do aluno e do professor para que os mesmos possam ter uma estimativa mais fiel do que realmente tem sido o progresso do compositor do portfólio avaliado.

No artigo de Isabel Brasil Pereira (2009, s/p.), a autora aborda diversos aspectos interdisciplinares e curriculares e ainda acrescenta:

Para Piaget (1981, p.52), a interdisciplinaridade pode ser entendida como o “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias ciências”. E ainda temos em Kaveski (2005, p.128) “a interdisciplinaridade é entendida no PCN do ensino médio como função instrumental, ‘a de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista’ a partir ‘de uma abordagem relacional’...”.

As citações acima enriquecem o portfólio, pois trazem elementos que devem ser trabalhados no portfólio e sua construção.

Ainda sobre interdisciplinaridade, falamos também de currículo, lembrando o que diz Pereira (2009):

Visando ao menor grau de isolamento entre as disciplinas, a idéia de currículo integrado aproxima-se das concepções de Bernstein (1980), denominadas pelo autor de Classificação (quanto maior o isolamento entre o conhecimento organizado em disciplinas, maior será o grau de classificação). Para o autor, as questões mais relevantes no campo do currículo são as que abordam as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que o constituem. Em Bernstein, o currículo integrado tem como característica o fato de que as áreas de conhecimento não estão isoladas, possibilitando, por exemplo, que o mesmo conceito possa ser trabalhado por áreas diversas, favorecendo aspectos da interdisciplinaridade.

5.4.4.4 Os relatos da professora

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais... (ALVES, 1994, p. 5)

Frequentemente eu e a professora sentávamos para juntas comentar os próximos passos. Muitos desses encontros foram feitos na casa da professora Cristiane ou mesmo na biblioteca do Colégio da Polícia Militar Diva Portela. Contudo, tivemos a necessidade de documentar as conversas no que diz respeito ao projeto, ao portfólio e às percepções das professoras (Cristiane e Priscilla). Apesar de fazer anotações, é salutar obter as perguntas e as respostas exatas à pesquisa e ao objetivo do trabalho.

Na verdade, a pesquisa etnográfica tem muito da cultura e visão dos envolvidos no ambiente pesquisado, mas há que se considerarem as anotações e as conclusões do pesquisador, o qual observa e não modifica o espaço com o qual trabalha. No caso destes meses com a professora Cristiane e com as turmas de 6º ano (antiga 5ª série), a professora conduzia seu trabalho livremente, as atividades e a concepção de portfólio que ela tinha foram respeitadas e aplicadas aos alunos. E, por sua vez, os alunos desenvolviam sua dinâmica de sala de aula e sua rotina como de costume faziam. Em nada foi solicitado mudanças ou adequações para a participação desta pesquisa.

O roteiro de pesquisa conta com oito questões que foram feitas ao conversarmos na biblioteca, ao final do dia de trabalho da terça-feira da última semana que finalizávamos os trabalhos. Após a negociação inicial para essa conversa, a professora, que não aprovou a filmagem nem tão pouco a gravação, concordou que a pesquisadora anotasse suas respostas. Após a entrevista, em anexo, há um resumo do que foi dito.

A professora já conhecia o portfólio e por isso fizemos o trabalho nas turmas dela, o conhecimento da professora Cristiane sobre o assunto já nos facilita trabalhar e se dá também pelo fato dela já ter utilizado de alguma forma o portfólio, além do compromisso e seriedade evidentes em seu trabalho diário. Completou que não se trabalha muito com o portfólio porque necessita de um planejamento minucioso, principalmente na área de linguagens, pois requer muito tempo, muita leitura, releitura

dos textos, escrita e reescrita para garantir a eficácia no ensino-aprendizagem. Neste momento, nota-se que a visão da professora condiz com a realidade, pois muitos professores não conhecem e não entendem o portfólio tal como é. O entendimento atual é de que deve estar nele todas as atividades e trabalhos e que cada um destes deve ser feito. Esta conclusão foi percebida através de perguntas feitas na sala de professores pela própria pesquisadora, de modo a verificar que há necessidade de leituras e de constantes retomadas no que diz respeito ao uso eficaz do portfólio. No caso do nosso trabalho desenvolvido com os 6º anos, essa cultura ainda teve eco, contudo, havia momentos de avaliações das nossas ações que nos ajudaram bastante com os princípios ligados ao uso do portfólio.

O portfólio, como já dito anteriormente, pode ser usado para todas as disciplinas ao mesmo tempo. Ele tem a vantagem para o aluno de reunir em sua pasta somente aquilo que ele fez de melhor. São os melhores trabalhos que apresentam seu educando do modo como ele acredita que fez de melhor. Este aspecto é de suma importância para o portfólio. No caso do portfólio da turma, conjuntamente, os alunos (cada grupo com seus trabalhos em mãos) selecionam as atividades que mais foram bem feitas, de acordo com suas próprias avaliações e as colocam para compor o portfólio.

A docente acredita na contribuição do portfólio, pois possibilita ao aluno perceber suas dificuldades e verificar avanços obtidos durante o desenvolvimento das atividades propostas pelo professor. Além de possibilitar ao professor um diagnóstico da turma, perceber as dificuldades, verificar os avanços, permitindo uma visão ampla e detalhada da clientela para promover as atividades significativas que solucionem os problemas existentes. Neste ponto, ressoa a necessidade das turmas no que diz respeito ao compromisso com a leitura e a escrita. É um fator preponderante nesta unidade escolar a melhoria do nível de leitura e escrita dos alunos do 6º ano (5ª série). A professora, ao iniciarmos o trabalho, falou que seria muito bom para incentivá-los e a diretora da unidade também comentou algumas vezes conosco sobre a oportunidade de ler e escrever mais por conta do uso do portfólio.

O portfólio, no âmbito educacional, pode proporcionar maior frequência de leitura e escrita, bem como de criatividade, uma vez que os trabalhos feitos na escola e que podem ser parte do portfólio são desenho, fotos, textos, poesias e narrativas, todos essenciais para o desenvolvimento cognitivo neste campo. Já era prevista tal vantagem ao compor esta proposta e ao realizá-la com a professora da unidade.

Uma das dificuldades para o uso do portfólio, na visão da docente, é a falta de maturidade do grupo, principalmente, com os alunos do 6º ano, pois eles não guardam as atividades, e a eficácia do portfólio está em catalogar todas as atividades desenvolvidas ao longo de um determinado período de tempo, para proporcionar uma visão alargada e detalhada das deficiências e avanços do educando.

Na visão da docente Cristiane, é necessário obter todas as atividades para uma maior fidelidade ao que se propõe o portfólio – mostrar o percurso de aprendizagem percorrido pelo aluno – contudo sabe-se que é necessário que este portfólio seja uma construção do aluno ou do grupo. Não é primordial que estejam todos os trabalhos desenvolvidos em sala de aula ou em casa. A proposta vai, além disso, no sentido de que o aluno desenvolve, através das suas escolhas, a autonomia de se apresentar com o seu melhor diante da sua própria percepção.

Para a professora, o portfólio permite ao professor um diagnóstico e possibilita ao aluno um parâmetro, onde ficam evidentes seus avanços e suas dificuldades.

A possibilidade de diagnóstico é bastante chamativa na visão da professora Cristiane, o que se mostra com algo muito positivo, já que é uma das atuações possíveis a partir do portfólio. Outras possibilidades são reais como a avaliação da autonomia e responsabilidade do seu aprendiz e a qualidade da escrita e da organização dos seus trabalhos.

A professora diz ainda que é difícil a participação de todos os discentes no desenvolvimento das atividades em grupo; conseguir a atenção dos mesmos. Disponibilidade de tempo para ler, analisar as dificuldades e solicitar a reescrita dos textos, pois exige muito tempo para ser concretizado.

No nosso projeto, além da professora ter o desejo de participar desde o início, houve também o interesse dela em realizar o trabalho em pequenos grupos. Tais aspectos foram positivos para a realização deste trabalho, pois não houve imposição de nenhuma prática, ao contrário, a professora Cristiane foi a condutora do processo como um todo. O interessante também é que foi percebido que há uma necessidade de diversificação no trabalho com os alunos. Desenvolver atividades ao trabalhar com outros colegas e contribuir em diferentes situações é imprescindível para o desenvolvimento nesta fase da escolarização. A pesquisa nos mostra que ainda há uma prática arraigada do trabalho individual e da avaliação individual e escrita.

Tais tradições devem ser resignificadas ao dar espaço ao trabalho inovador, a partir de apresentações orais, trabalhos para exposição em grupo, o portfólio, dentre muitos outros que envolvem o senso crítico e a criatividade.

A professora diz que o portfólio é um material concreto e detalhado do trabalho desenvolvido pelo educador, onde o mesmo percebe se seus objetivos foram alcançados. É importante esta avaliação do docente e da sua linha de trabalho, o portfólio deve ser uma fonte de reorientação mesmo. A professora Cristiane disse que os portfólios terão o papel de indicar ao professor do ano seguinte o perfil da turma com a qual ele irá trabalhar. Os alunos poderão ser mais bem avaliados e o trabalho poderá ser bem orientado a partir do momento que o currículo será feito especialmente de acordo com as necessidades e conquistas já vislumbradas pela análise do material que compõe o portfólio.

O aluno amadurece e torna o portfólio um grande parceiro, com o tempo, a escola utilizará o portfólio como utiliza o caderno, um material que marca o perfil, só que o portfólio é diferente no sentido de que o caderno não é construído através da escolha nem há a característica do aluno. O portfólio sim, ele marca o perfil do aluno e permite ao aluno fortificar sua autoestima e autonomia.

O projeto desenvolvido pelos professores Oliveira e Menezes (2011) com os jovens aprendizes da Petrobras evidencia como esses elementos são bastante desenvolvidos e vantajosos para os discentes. É o que se relata no trecho a seguir (OLIVEIRA; MENEZES, 2011, p. 6):

Após a realização das reuniões, ficou claro para a equipe que os objetivos de implantação do portfólio no PPJA seriam o acompanhamento do desenvolvimento social e profissional em sua formação básica e profissional; incentivar a criatividade; e contribuir para o processo de autoavaliação dos jovens a partir da reflexão sobre seus avanços, principais dificuldades e proposta de superação das dificuldades, contribuindo dessa forma para a autonomia dos jovens no seu processo avaliativo.

Oliveira e Menezes (2011) ainda relatam que os alunos ficavam um tanto quanto perdidos pela ampla autonomia e constantemente perguntavam o que era para ser feito e quais trabalhos deveriam ser colocados. Esses professores fielmente seguiram a proposta que o portfólio exige e não influenciavam nas escolhas dos aprendizes. Nas considerações do trabalho desses professores há (OLIVEIRA; MENEZES, 2011, p. 9):

Em relação aos jovens que compreenderam e se comprometeram com a organização de seus portfólios, pode-se observar um processo de construção de uma autonomia para refletir sobre sua caminhada na formação social que os preparam para enfrentar, com tranquilidade e consciência os obstáculos que surgirão durante seus percursos profissionais.

Ainda sobre o projeto dos jovens aprendizes da Petrobras, os professores observaram e ainda acrescentam (OLIVEIRA; MENEZES, 2011, p. 9):

Pode-se observar ainda, um olhar mais apurado, para seus objetivos individuais retratados nas seleções de suas atividades, justificativas que foram mencionadas, uma maior autoconfiança em seu processo de aprendizagem e suas possibilidades de avanços. Os planos pessoais para o futuros começaram a serem desvendados ou até mesmo criados a partir da elaboração de seus portfólios, que aos poucos tinham mais de sua personalidade.

Além destas experiências citadas, vemos que há também o uso do portfólio com bastante frequência nas universidades em modalidades de EAD (educação a distancia). Instituições como UNOPAR que utiliza como forma de avaliação e acompanhamento dos grupos de estudantes e do trabalho docente (UNOPAR, 2012).

5.4.4.5 A visão dos discentes

Mas, é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida... (FREIRE, 1991, p. 1).

A professora e eu, a pesquisadora, aplicamos esta proposta de projeto educacional nas três turmas de 6º ano, antiga 5ª série (o ensino brasileiro agora se compõe de nove anos de ensino fundamental obrigatório - e três anos de ensino médio, além da educação infantil; esses dois últimos, apesar de não obrigatórios, também compõem a educação básica brasileira).

Inicialmente veremos o 6º ano A. No corpo desta dissertação, falaremos compactamente sobre as opiniões dos aprendizes e teremos um panorama sobre este

aspecto da pesquisa. Muitas das opiniões já eram proferidas durante a observação da pesquisadora e já eram visíveis em notas da mesma. No entanto, os relatos autênticos de cada aluno que participou deste projeto estão anexados ao final deste texto.

A maioria conhecia o portfólio. Para eles, o portfólio é a junção de todas as atividades do ano, ou as avaliativas ou as atividades da disciplina. Há alguns alunos que realmente não compreenderam, em sua totalidade, a proposta do projeto com o portfólio, mas sabemos que em educação é preciso entender que nada acontece instantaneamente, é preciso uma construção contínua. É como a formação de um leitor, há que se construir diariamente.

Ao perguntar como os alunos fizeram o portfólio (àqueles que já haviam trabalhado com essa proposta anteriormente), os mesmos relataram que reuniram todas as atividades numa pasta. Pela fala deles, o que se percebeu foi o equívoco de justamente não se permitir a esses alunos a escolha, que seria justamente o que promoveria a autonomia. Ao perguntar se eles acham interessante o uso do portfólio na escola, os alunos disseram que sim, pois ajudará a estudar, porque se tornam mais organizados, porque aqueles que não fazem, começariam a fazer sendo mais incentivados e que não perderiam as atividades que são feitas na escola. Mas houve alunos que falaram que podem ver suas atividades depois de feitas e fazem com que relembrem coisas aprendidas e vividas durante o período letivo além de mostrar o esforço deles durante o ano.

É visível em suas falas de que um dos pontos importantes é que o portfólio registra o percurso de aprendizagem desses discentes. Veremos mais a frente que o portfólio ainda promove a construção de um perfil (do aluno e da turma), seja ele construído em grupo ou individualmente. Este aspecto, como já dito anteriormente, auxilia o professor a trabalhar as características e necessidades da turma.

Ao perguntar se eles gostariam que houvesse o portfólio durante o ano e se seria positivo que houvesse o portfólio em outras escolas, os alunos responderam que sim, pois ajudaria os outros alunos a serem organizados, estarem mais incentivados a estudar, terem responsabilidade e os mesmos aprenderão mais. Uma aluna ainda citou que o ensino das escolas é muito fraco e, por isso, seria bom utilizar o portfólio a fim de enriquecê-lo e outro educando relatou que, assim como ele aprendeu, outros também aprenderão. Uma outra aluna ainda relatou que é como construir um livro sobre o que você estudou e que deveria ter em todas as escolas e colégios. Uma minoria (cinco alunos) acredita que é muito trabalhoso construir um portfólio.

Ao perguntar sobre o trabalho em equipe, os alunos relataram que o mesmo era muito interessante e que era importante para se poder conversar e discutir as propostas, mas os pontos negativos eram as brigas que aconteciam no grupo e a centralização, por vezes, de um dos colegas que queria fazer as propostas sozinho. Os alunos também citaram que muitas vezes os colegas se desconcentravam, faziam barulho e não participavam ativamente das propostas em sala de aula. Os alunos mencionaram também as diferenças de opiniões e ideias, porém não como um ponto totalmente negativo, pois, na opinião deles, havia interação e isso era importante.

Ao perguntar sobre o que precisaria ser melhorado no portfólio da turma, os discentes referiram-se às letras nas atividades que poderiam ser mais caprichadas, a possibilidade de ter mais desenhos e assim enfeitá-lo mais, de ter todas as atividades do ano já que o portfólio é uma trajetória e de ter mais organização de todos os componentes neste caso porque o mesmo foi feito em equipe.

Ao se perguntar sobre a existência de alguma contribuição ao aprendizado deles proveniente do portfólio e da valorização dos trabalhos, os educandos responderam positivamente, porque o portfólio os fez praticar mais a leitura e a escrita e porque a totalidade do portfólio fará parte da história da turma. Relatou-se ainda o quanto a organização é importante para se desenvolver algo com êxito.

Falaram também da prática da leitura ter melhorado a interpretação textual e da preocupação com a apresentação do trabalho final o que mostrou maior esforço e interesse de todos. Há também, na visão dos alunos, que a letra deles não melhorou muito e, por isso, o portfólio não os ajudou a valorizar suas atividades. Ao perguntar aos alunos sobre este quesito (a caligrafia), notei que é algo que a escola já valoriza antes do projeto e sempre solicita dos alunos, por isso este ponto ficou sendo observado por eles.

A turma do 6º ano B também participou da realização deste trabalho e, assim como as outras duas classes, expôs durante o curso dos trabalhos suas observações, contudo registrou-se de modo mais compacto ainda num questionário.

Somente três alunos do 6º. ano B não conheciam o portfólio, os outros 11 alunos que compõem o grupo já conheciam, ou porque já fizeram em outras escolas anteriores a esta ou porque já tinham visto o portfólio de colegas, dentre outros.

Os alunos registraram que para fazer o portfólio, eles colocavam suas atividades realizadas em sala de aula numa pasta rápida e, aos poucos, era montado o portfólio. Nota-se que, assim como no grupo A, nas respostas aparece a expressão “todas as atividades”, ou seja, não havia a escolha dos próprios alunos daquilo que eles

consideravam o seu melhor, não havia essa abertura para a autonomia. No caso do presente trabalho, o portfólio foi construído com a seleção dos próprios alunos ao analisarem suas atividades, possibilitando assim uma maior autonomia e quiçá uma Inovação Pedagógica (isso será analisado).

Ao questioná-los sobre o uso do portfólio na escola, os alunos responderam positivamente e uma das alunas disse que “é bom porque a gente vê o aprendizado” e outra aluna disse ainda que o portfólio faz com que os alunos se esforcem mais. É notável que cada aluno possui seu ponto de vista; entretanto, os mesmos ressaltam, ainda sem quaisquer conhecimentos pedagógicos, se há ou não sentido nas propostas dos professores.

Sobre as perguntas do portfólio em todas as disciplinas e a valorização dos seus trabalhos por conta do portfólio, os alunos foram novamente positivos. Alguns relataram que é divertido fazê-lo, falaram da organização, relatou-se que se aprende mais com o portfólio, uma aluna relatou que assim temos o que fazer com as nossas atividades, outra aluna expôs que assim percebeu que tinha feito tudo, e uma aluna sinalizou grau de dificuldade para fazê-lo. Outro aluno registrou que sim porque ele gosta de escrever e uma aluna falou que assim a ajuda a melhorar suas atividades e sua escrita. O fator incentivo é quase unânime nos registros dos alunos e um dos pontos fortes no trabalho realizado e observado nesta pesquisa.

Ao perguntar sobre o trabalho em equipe na turma do 6º ano C, os alunos tiveram opiniões diferentes e variadas assim como nos outros dois grupos. Esta turma possui 31 alunos, contudo somente 18 alunos estavam presentes no dia da entrevista.

Antes, há que se pontuar algumas questões. Os alunos do 6º ano C, diante da observação feita nos meses de agosto, setembro e outubro, são muito agitados e, dificilmente, trabalham sem que haja algumas interrupções no que diz respeito à indisciplina. Ao conversar com a professora da turma, é visível que tal aspecto tem atrapalhado o bom desenvolvimento do grupo no que diz respeito à leitura e escrita. Ao conversar com outros professores sobre a turma, alguns relataram o mesmo perfil, a saber, os docentes de inglês e de ciências. A escola, entretanto, tem uma rotina mais assertiva e organizada que em outras instituições públicas do município.

Bem, este perfil, é claro, demanda mais empenho ainda. Contudo, ao debruçar-me sobre os comentários dos alunos, notei que muitos viam o portfólio como algo positivo, mesmo diante do comportamento agitado dos colegas. Ou seja, o

comportamento era agitado, mas havia a colaboração entre os colegas, o que já seria um ponto forte para a aplicação da proposta do uso do portfólio nessa turma.

Quando foi perguntado aos alunos do 6º. ano C sobre o trabalho em grupo (foram feitos grupos de 3 ou 4 alunos), os discentes falaram dos pontos positivos: ajudam uns aos outros, enturma mais os colegas, aprendem juntos, ficam mais responsáveis, compartilhavam ideias. E dos pontos negativos foram citados: alguns colegas não participavam ativamente e, deste modo, o outro fazia a atividade proposta para aquele momento quase que sozinho, havia barulho, existiam brigas, não houve interação em algumas equipes.

Ainda no 6º ano C, ao ser perguntado sobre o que a turma achou do portfólio produzido por eles, houveram as seguintes opiniões: legal como trabalhar com pinturas; organiza mais as atividades; todos capricharam; a professora ajudou a organizá-lo; a letra melhorou; muito colorido; as atividades levaram a reflexão; o portfólio é algo muito organizado; nele trabalhamos muita leitura; compartilhamos ideias; quanto mais trabalhos havia, mais a turma ficava preparada; dá mais consciência da sequência do trabalho realizado; tinha muita coisa linda; as pessoas poderiam ter feito melhor.

Nota-se que os comentários são diferentes, os alunos perceberam pontos positivos, mas também fatores negativos. Para que haja êxito no trabalho com o portfólio, à luz da pedagogia, é preciso ter empenho e proporcionar a autonomia ao educando; outrossim, é necessária a mediação do docente, a fim de conduzir o andamento das comunidades colaborativas. Mas é importante ressaltar que os alunos identificam estes elementos, mesmo na qualidade de educandos. Notam as necessidades que demandam as comunidades colaborativas ou os grupos de aprendizagem e notam ainda a necessidade de ter cuidado e interesse durante a construção do portfólio. Por isso, vemos a importância da seriedade do professor ao trabalhar com a educação, pois é notado pelos alunos suas atitudes e interesse e este aspecto faz com que os mesmos sejam motivados diariamente. Um professor desmotivado e desinteressado, guardadas as devidas proporções e tendo em vista os diferentes contextos, é como um empresário com as mesmas características: este passará tal espírito para seus funcionários, fornecedores e, provavelmente, terá dificuldades em crescer nos seus negócios.

Logo, ao retornar ao tema desta pesquisa, é certo que o projeto do portfólio logra maior êxito com relação aos fatores positivos, e mesmo os negativos por hora citados, quando se aplica o mesmo ao longo do ensino fundamental por completo. Os alunos se adaptam melhor e conseguem construir seu portfólio, seja em grupo ou

individualmente, com mais calma e análise se há um tempo maior para este fim. Tal fato se confirma nesta pesquisa, e também em vivências oriundas dos anos de prática no uso do portfólio em sala de aula que a pesquisadora possui no ensino fundamental II, séries letivas que correspondem aos alunos adolescentes com idade entre 11 e 14 anos.

Portanto, alunos e professores, ao perceberem estes pequenos ajustes devem juntos avaliar o que estão fazendo e então redirecionar suas ações. Para suprir essas necessidades acima expostas realizamos, durante as aulas, diversas autoavaliações e buscamos com isso lembrar quais eram realmente os nossos principais objetivos. Essas reuniões foram feitas em sala de modo informal através de questionamentos para o grupo como um todo, com toda a turma, e também somente com a professora Cristiane Souza e a pesquisadora Priscilla Melo, em reuniões na sala de professores ou na biblioteca.

De acordo com o que havia sido proposto no projeto apresentado à Universidade da Madeira e de acordo com o que foi apresentado ao colégio da Polícia Militar Diva Portela, vejo que houve êxito e total aproximação dos princípios que norteavam a proposta. O trabalho foi desenvolvido tendo o cuidado de não alterar a rotina do grupo nem o trabalho que já vinha sendo feito pela professora.

5.4.4.6 Os portfólios

A experiência empírica com portfólios na nossa prática educacional aponta-nos a influência afetiva a qual dispensa modelos rígidos, já que permite a multiplicidade de conteúdos e opções variadas de seleção, cabendo ao aluno, no caso, agente produtor do texto, a responsabilidade de construir respostas significativas, em vez de reproduzi-las. Aqui há uma nova forma da relação professor/aluno, deslocando-se para este a responsabilidade pela construção do seu conhecimento, portanto não cabe mais ao professor oferecê-lo já pronto. A ação educativa que se utiliza do portfólio possibilita um envolvimento maior do aluno com a sua aprendizagem e a dos colegas, através de um processo dialógico entre professor e aluno e alunos entre si.

De acordo com o relato de Carvalho (2002) acima, desde sempre, nas salas de aula, tinha mais espaço o professor que aplicava a aprendizagem (ou mais especificamente, o ensino), agora, com o uso do portfólio no contexto educacional, a palavra é do aluno, o mesmo comanda e direciona a sua aprendizagem, e o professor é o

elo mediador e motivador. Essa visão do uso do portfólio, caso se configure da forma relatada acima, é condizente com o conceito de inovação pedagógica apresentado no capítulos anteriores do presente trabalho, pois possibilita uma ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais que se centralizam no ensino e no professor e que tornam o aluno um passivo receptor de conhecimentos; essa ruptura possibilitaria novas e diferentes práticas pedagógicas, onde o aluno é quem comanda sua aprendizagem e o professor seria um mediador desse processo.

A prática da leitura e da escrita é um percurso e não o resultado final, e o portfólio os coloca como processos construtivos e, deste modo, valoriza a trajetória documentada ali no próprio portfólio. O mais importante, diante desta visão, não é ortografia e concordância, mas a criação, a produção de sentidos e significados. Ainda no trabalho de Carvalho (2002), e de acordo com Vygotsky, em John-Steiner (2001, p. 101), há uma notável reflexão para a proposta de inserir o portfólio na escola, tendo em vista as atuais práticas educacionais:

Muitos educadores reconhecendo que a velocidade de aprendizado pode variar de criança para criança, isolam os “aprendizes lentos” de seus professores e companheiros através do uso de instrução programada e muitas vezes mecanizada. Vygotsky, por outro lado, na medida em que vê o aprendizado como processo profundamente social, enfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado. A simples exposição dos estudantes a novos materiais através de exposições orais não permite a orientação por adultos nem a colaboração de companheiros. [...] os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas necessárias para sua internalização são evocados nos aprendizes segundo seus “níveis reais de desenvolvimento”. Vygotsky critica a intervenção educacional que se arrasta atrás dos processos psicológicos desenvolvidos ao invés de focalizar as capacidades e funções emergentes.

Logo, vemos que a linguagem – a saber, a leitura e a escrita – é um processo educativo que se desenvolve, de acordo com Vygotsky, através da interação com o outro, ou seja, através da interação social que, no caso, significa interagir e trocar experiências e outras formas de linguagens com o professor, com os colegas e com a comunidade que está envolvendo o sujeito. Tais atividades são indispensáveis para o desenvolvimento de cada um e para a vida social e seus significados. O portfólio, como

tem sido visualizado neste trabalho, privilegia as interações e o desenvolvimento da escrita e da leitura, bem como o desenvolvimento cognitivo.

O portfólio do 6º ano C foi o que mais se diferenciou em sua aparência física, pois o mesmo foi composto dentro duas pastas com folhas plásticas. Essas duas pastas possibilitaram a mobilidade das atividades ao gosto da turma C. Os alunos, ao montarem a ordem das atividades, constantemente modificavam os trabalhos de lugar e os retiravam, às vezes para refazê-los, às vezes para excluí-los do portfólio. Alguns alunos não queriam que determinadas atividades fossem excluídas por ser da equipe que a tinha feito, então a professora perguntava o motivo pelo qual havia a sugestão (nomeamos tal situação desta forma) de retirá-la e, se a sugestão não fosse aceita, os colegas que tinham realizado o trabalho decidiam por refazê-lo ou por mantê-lo através dos argumentos apresentados por estes.

5.5 DIFICULDADES NO CONTEXTO PESQUISADO

Algumas dificuldades me foram apresentadas durante a pesquisa, bastante compreensível, uma vez que a proposta não é comum no contexto estudado.

- Os docentes não tinham o conhecimento necessário sobre o portfólio e a comunidade colaborativa e, por isso, recorriam às práticas tradicionais ao falar da conversa do grupo e julgá-la excessiva e a querer controlar o que era realizado pela equipe.
- Os alunos, por não serem acostumados a trabalharem em grupo, tendiam a dividir tarefas e, mesmo em equipe, trabalharem individualmente.
- Os alunos não conseguiam resolver conflitos e alguns colegas tendiam a controlar todo o trabalho no grupo e excluir alguns componentes.
- O portfólio, por vezes, era desvalorizado pelos alunos e pela docente, pois não havia seu uso como rotina na sala e sim quando era o dia que a pesquisadora estava na escola.

Durante os encontros com a docente e também nas aulas, eu procurava resgatar os principais objetivos e os ganhos de se trabalhar em comunidades e com o portfólio. Era notável que Cristiane buscava muito minhas opiniões e direcionamentos sobre o trabalho com o portfólio. Com relação aos conflitos, notava que ela já tinha o costume

de buscar deles as soluções, o que desenvolve a autonomia dos estudantes, objetivo das comunidades colaborativas.

Muitas vezes, nas minhas aulas eu recorria à fala: “esta é uma boa oportunidade para aprendermos com o colega e aceitar diferentes opiniões” ou ainda: “gente, vamos ouvir o que os outros acham disso, temos que envolver todo mundo do grupo”.

Tais atitudes citadas acima são esperadas quando se reconhece que esta proposta é diferente e desafiadora para ambos, professores e alunos. De modo que toda a prática deve e precisa ser aperfeiçoada e renovada. A escola, ao relatar-me a continuidade do projeto para os próximos anos, deve buscar ler e melhorar sua prática para este projeto, a fim de que os objetivos do portfólio e da comunidade colaborativa sejam mais claros para o grupo como um todo.

6 CONCLUSÕES

Le seul véritable voyage, le seul bain de Jouvence, ce ne serait pas d'aller vers de nouveaux paysages, mais d'avoir d'autres yeux, de voir l'univers avec les yeux d'un autre, de cent autres, de voir les cent univers que chacun d'eux voit, que chacun d'eux est. (Marcel Proust, La Prisonnière, P. 309)

Sabe-se que toda pesquisa dialoga com outros estudos e não se conclui em si mesmo, o que não é diferente neste trabalho que se lê. No entanto, ao finalizar uma pesquisa como esta (que nos traz enriquecimento não só intelectual, mas também uma evolução na própria realidade e atuação diária, o que é de suma importância para o educador que se encontra em sala de aula e seus múltiplos desafios diários), algumas perguntas nos vem à tona. Indagações feitas no início de todo o trabalho de mestrado, uma vez que para existir pesquisa deve haver o que se procura, o que se entende como uma questão a ser resolvida, ou ao menos sugerida.

Nesta perspectiva, os objetivos que foram pensados para esta dissertação, na avaliação da pesquisadora foram, de modo satisfatório, bem alcançados, à medida que foram analisadas as sugestões de avaliações que são agrupadas ao portfólio e sua constituição. As propostas de atividades, que permitiriam uma avaliação docente e discente mais precisa, foram adequadas e compatíveis com as expectativas da professora, da pesquisadora e da pesquisa em si, já que as mesmas versaram sobre temas apropriados para esta faixa etária, de 10 a 12 anos (tendo em sua maioria alunos de 11 anos), além de as mesmas buscarem enfatizar a leitura e a escrita – ponto fundamental para o contexto do grupo participante e também um dos diálogos privilegiados nesta pesquisa, haja vista a área que a pesquisadora atua: Língua Portuguesa.

Através de produções e leituras dos alunos, avaliaram-se avanços na aprendizagem dos pré-adolescentes diante das avaliações do portfólio no que tange à leitura e, em seguida, à produção escrita. Este aspecto nos motivou (a professora e a pesquisadora que desenvolveram o projeto) a trazer novos textos e compartilhá-los de modo mais enriquecedor e, assim, demorar-se mais nestes momentos de leitura e escrita.

Consideramos como se caracteriza a ferramenta avaliativa portfólio como uma Inovação Pedagógica na conjuntura perquirida. No caso do contexto da Escola Pública de Educação Básica da Polícia Militar do Estado da Bahia Diva Portela, o portfólio foi um elemento extremamente inovador por diversos aspectos, a saber:

- O portfólio, nesta escola, trouxe elementos importantes para a atuação docente e discente. Professores de áreas de linguagens e humanas se interessaram em aplicar o portfólio como avaliação e coleta de dados. Os professores e a diretora acompanharam o desenvolvimento dos trabalhos que o envolviam. E muitos participavam das reuniões e a construção semanal do portfólio que era feita pelos alunos. A interação que a proposta traz se expandiu para a interação entre os próprios docentes e dirigentes da escola.
- Muitas vezes, ao nos reunirmos, a professora e eu, tínhamos como ouvintes outros professores que viam atentamente as dificuldades e os ganhos do projeto em curso. Muitos também se mostraram dispostos a aplicá-lo no próximo ano letivo, após por conta própria estudar mais a fundo sobre o tema.
- Outrossim, o portfólio trouxe uma nova disposição da turma ao participar das aulas de língua portuguesa que notadamente ganharam novo sentido ao ter momentos de leitura e escrita tão frequentes nos meses que o portfólio estava sendo construído. Esta prática proporcionou avanços significativos, dado o curto tempo que estes progressos foram notados. Ao refletir sobre o ensino tradicional, vemos que a construção do conhecimento é anulada em prol das aulas expositivas e dos alunos como meros ouvintes.
- O portfólio foi inovador a partir da maneira que se colocou em prática o que o documento principal de sugestão curricular, a saber, os parâmetros curriculares nacionais indicam para a educação básica: a unidade de ensino é sempre o texto (BRASIL, 1997). As professoras em sala notaram que pontos deveriam ser enfatizados para a turma durante as aulas e os abordou a partir das leituras e das reescritas das produções. Tendo em vista que antes a proposta tradicional residia em listas de exercícios de gramática e atividades de interpretação textual com perguntas soltas e sem interação entre o grupo e entre o grupo e a docente, a nova prática trouxe inovação neste quesito. No portfólio, não há a estrutura de aula expositiva e individualidade de exercícios repetitivos. Ao contrário, o portfólio fomenta interação e construção de conhecimento.

- Diferentemente da visão tradicional, onde se privilegia o trabalho individual, o projeto ganhou mais sentido e especificidade ao compor os grupos, pois os selecionávamos por habilidades, e assim, o mesmo tinha maior eficácia. Analisávamos os alunos e os recolocávamos em diferentes grupos para que não houvesse ninguém deslocado, sem participar ou sem acompanhar o ritmo daquela pequena comunidade colaborativa. Deste modo, também eram compartilhados conhecimentos e existia mais comunicação. Este modo caracterizava-se como um diferencial da aula tradicional (aula expositiva, exercícios individuais e falta de diálogo), já que o principal elemento era confeccionado em grupo, a saber, o portfólio.
- O portfólio também foi inovador, pois os alunos começaram a ter contato com uma nova proposta de aprendizagem e avaliação que antes não se conhecia. Os alunos e os professores, diante do ensino tradicional, não inovam com relação a propostas de ensino e aprendizagem e muito menos com relação às avaliações que são compostas de testes individuais e notas quantitativas. É bem verdade que muitos ainda não compreendem por completo os objetivos do portfólio nem como construí-lo totalmente sozinhos, mas há a mediação docente para ajudá-los a apropriarem-se paulatinamente destes princípios norteadores. Há que se salientar ainda que esta proposta é processual, já que à medida que o trabalho avança os alunos constroem seus conhecimentos e se avaliam percebendo no que podem melhorar. As professoras, por sua vez, buscavam no acompanhamento do portfólio e dos grupos identificar necessidades e intervenções para o crescimento da turma.

A escola dará continuidade ao trabalho com o portfólio. Os professores estão pesquisando e, aos poucos, querem aplicar a todas as disciplinas, utilizando somente um portfólio para todas as áreas do saber. Os alunos só têm a ganhar com esta iniciativa noticiada a mim pela professora Cristiane Cirqueira de Souza.

Investigamos se todo o contexto que abarca a avaliação é eficiente à atuação com o portfólio e concluímos que este é muito importante em todo o contexto escolar, porém não é unicamente suficiente. Sabe-se que é preciso utilizar outros meios tão ricos quanto este para que o aluno possa se expressar oralmente e através de instrumentos que o ajudem a avançar. Todavia o portfólio é adequado sim a todas as turmas de estudantes para que possam verificar sua trajetória, seu aprendizado e suas características

estudantis e esta necessidade é imperativa, já que em muitas salas de aula o ensino tradicional impede que os alunos interajam entre si e desenvolvam relações de comunidade e cooperação.

Enquanto escrevia esta dissertação. Li muitas experiências diversificadas com o portfólio e ouvi outros tantos relatos de professores do município também. Ouvi experiências de professores que são avaliados e conseguem se autoavaliar através do portfólio, de alunos que o utilizam em sala de aula, de empresas que solicitam portfólios para os seus funcionários ou para contratar serviços, li em diferentes sites e fontes sobre cursos técnicos que avaliam seus futuros profissionais – alguns já trabalhando nas indústrias ou nas empresas – através do portfólio, dentre outros.

Vê-se que o portfólio é eficaz em suas inúmeras finalidades. O mesmo possibilita, com bastante clareza, a verificação do percurso escolar ou acadêmico do seu compositor. É segura a avaliação que se faz do portfólio porque não é algo pontual como na avaliação tradicional, que se fez em um dia – sabe-se que em muitas situações, um dia não condiz realmente com o que se é, ou com o que se sabe – é preciso conhecer de fato este compositor (este aprendiz) para somente a partir do conhecimento que se tem dele, poder acompanhar e incentivar o seu desenvolvimento.

Mesmo se tratando de uma autoavaliação é importante valer-se do portfólio para uma análise mais minuciosa. Nem sempre se tem clareza do que se sabe, do que já se domina diferentemente de quando se estuda através da visão tradicional.

Sendo assim, o portfólio é útil em todo o contexto e, sobretudo, no contexto em questão, já que o mesmo, segundo relato da professora Cristiane Souza, mesmo recente em sua realidade, já é utilizado por ela como norteador de seu planejamento diário (já que antes a professora não utilizava o portfólio e tinha uma visão mais limitada sobre o andamento das suas turmas).

No início deste trabalho também foram levantadas questões de pesquisa. Segue um resumo das respostas encontradas a essas questões:

- Como se apresenta o portfólio na avaliação das atividades dos alunos e da professora diante das possibilidades que traz este instrumento de coleta de dados? Os alunos e a professora tiveram mais cuidado e esmero ao confeccionar as atividades que poderiam compor o portfólio, isto é notável pelos relatos que eram proferidos ao longo da unidade bimestral. Com relação à metodologia, o ensino tradicional foi deixado mais de lado e a interação foi um fator chave para avaliação, pois há diálogo durante a

realização das atividades e das aulas e há diálogo após a análise do portfólio, uma vez que o mesmo dialoga com seu próprio autor e com o docente ao promover um panorama da trajetória do aluno.

- Que avanços são visíveis na aprendizagem do grupo? Os avanços foram muitos: os alunos aprenderam a se comunicar mais, a expor suas opiniões, a terem mais organização e a serem mais criativos. Os alunos se preocupavam em utilizar o dicionário ou perguntar sobre a escrita e a qualidade da produção em si e ainda houve mais espaço para ler e vivenciar a leitura que muitas vezes era realizada pelos alunos e professora como um modelo de leitor, o que é indicado também nos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1997). Um ponto importante neste quesito é ter a oportunidade de acompanhar o tempo de cada aprendiz o que seria impossível no ensino tradicional já que o professor dá as mesmas instruções ao mesmo tempo para todos os alunos. No projeto, podíamos conversar mais e interagir de modo mais específico com cada grupo e cada aluno em suas necessidades. Houve, portanto, avanços na autonomia dos alunos e na construção dos textos e interpretação dos mesmos. Por exemplo, os alunos buscavam o dicionário ou criavam rimas sem a instrução das docentes.
- Até que ponto há pertinência no uso do portfólio como instrumento avaliativo na escola? Na proposta tradicional, o único meio de avaliar e quantitativamente, contudo ao trabalharmos com o portfólio vemos que é preciso diversificar para se ter mais informações do aluno e para que ele mesmo possa compreender suas conquistas. Sendo assim, há possibilidade em toda a situação escolar ou não para que o mesmo possa contribuir, aliado a outras dinâmicas escolares em prol da valorização das atividades e das conquistas dos aprendizes. Não somente avaliar, mas o portfólio traz o incentivo da autonomia, o que ajuda o aluno e o professor no acompanhamento do desenvolvimento de suas potencialidades.

Vê-se ainda como um fator importante e essencial as características únicas de cada portfólio. Apesar de terem a mesma docente como mediadora, os portfólios têm características bem particulares, evidenciando a esta pesquisadora e também à professora Cristiane que cada portfólio, mesmo realizado em comunidades colaborativas, traz o perfil de cada grupo. No caso de ser individual também, pois tive a

oportunidade de examinar os portfólios das disciplinas de história e inglês que estavam sendo feitos individualmente. É importante comprovar este aspecto, pois ao estudar a teoria do instrumento que por hora focalizei, imaginamos que tal característica não é tão real. E isto, até a mim, pesquisadora e estudiosa do tema, surpreendeu.

É verdade que durante a pesquisa, alguns fatores se apresentaram como dificuldades, a saber, a dificuldade de se trabalhar em equipes, ouvir e respeitar o outro e a proximidade com a corrente tradicional, quando os alunos dialogavam e interagiam. Houve resistência com relação à autonomia e à criatividade, pois os alunos trabalhavam sozinhos e a professora os auxiliava, sendo assim era difícil entre os alunos e entre alunos e docente permitir que a criatividade fosse livre de instruções e padrões. Entretanto, todo contexto e proposta precisa ser revista e aprimorada, sobretudo se não é comum à comunidade. O essencial é que a escola busque tais objetivos continuamente.

Logo, temos um elemento sobremaneira inovador.

Conclui-se que, enquanto elemento avaliativo de coleta de dados para os alunos e professores; incentivo e acompanhamento de um desenvolvimento autônomo por parte do aluno; valorização da aprendizagem e do trabalho discente; e ainda, elemento motivador do trabalho em comunidades colaborativas, o portfólio constituiu-se uma Inovação Pedagógica na realidade observada, e que tem potencial para ser inovador em outros contextos, na educação brasileira, que se encontra tão alicerçada no ensino tradicional. Este trabalho não termina aqui, ele dialoga com outros estudos e contextos e se completará tanto pela pesquisadora, que continuará a estudá-lo e descobrirá novas possibilidades, como prossegue para outros educadores que trabalham em educação e precisam (e querem) continuamente resignificar sua prática no contexto em que se encontram. O estudo etnográfico é somente um dos caminhos para tanto.

7 REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3 ed. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BINI, L.; PABIS, N. Motivação ou interesse do aluno em sala de aula e a relação com atitudes consideradas indisciplinadas. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, v. 3, n. 1, mar 2008. p. 1-19. Disponível em: <http://web03.unicentro.br/especializacao/Revista_Pos/P%C3%A1ginas/3%20Edi%C3%A7%C3%A3o/Humanas/PDF/23-Ed3_CH-MotivacaoIn.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2011.

BOAS, B. M. F. V. **A avaliação na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

BOAS, B. M. F. V. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 6ª ed. Campinas: Papirus Editora, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2010.

BUENO, M. **Notas Informativas Sobre Formas de Pesquisa**. 2009.

CARVALHO, A. M. S. Portfólio na educação. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. .1/2, n. 23, p. 97-101, 2002.

CORRÊA, R. M.; PIMENTEL, M. A. M.. A Avaliação Educacional Diagnóstica e as Práticas Curriculares. In: **Curso de Educação Inclusiva**. Belo Horizonte: PUC Virtual, 2009, p. 01-14. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/geekedlon/texto-avaliacao-diagnostica>>. Acesso em: 15 set 2011.

CUNHA, M. B. da. Metodologias para estudo dos usuários de informação científica e tecnológica. **Revista de Biblioteconomia**. Brasília, v. 10, n.2, p. 5-19, jul./dez. 1982.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

DIAS, P. Comunidades de conhecimento e aprendizagem colaborativa. In Conselho Nacional de Educação (org.). **Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento**. Lisboa: CNE, 2001, p. 91. Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/mfflores/teorica6_02.htm>. Acesso em 20 jun 2011.

ECHEITA, G; MARTIN, E. Interação Social e Aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**, Vol. 3 Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FELLERS, J. W. Peoples skills: Using the Cooperative Learning Model to Teacch Students “People Skills”. **Interfaces**, v. 26, set-out, 1996. Disponível em: <<http://interfaces.journal.informs.org/content/26/5/42.full.pdf+html>>. Acesso em: 10 Jun. 2010.

FIGUEIREDO, N. M. **Tópicos modernos em Biblioteconomia**. Brasília: Associação dos Bibliotecários do Distrito Federal, 1977.

FINO, C. N. Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In: III Colóquio DCE-UMa. 2007, Funchal. **Actas do III Colóquio DCE-UMa**. Funchal: Universidade da Madeira, 2007. Disponível em <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao_Pedagogica_Significado_%20e_Campo.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2009.

FINO, C. N. Investigação e inovação (em educação). In FINO, C. N.; Sousa, J. M. (org.). **Pesquisar para mudar (a educação)**. Funchal: Universidade da Madeira, 2010.

FINO, C. N. **Novas tecnologias cognição e cultura**: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2000.

FINO, C. N. **O que é aprendizagem colaborativa**. 2004. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/70309635/Aprendizagem-colaborativa>>. Acesso em: Acesso em: 20 fev. 2011.

FINO, C. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (zdp): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de educação** nº 2, 2001, p. 273-291. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>>. Acesso em 20 jun 2011.

FINO, C. N. Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interacção (com pares e professor). **Actas do 3º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo** (edição em CD-ROM). Évora: Universidade de Évora, 1998. Disponível em: <<http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/softedu.pdf>>. Acesso em: 15 set 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, P. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br//02autonomia.htm>

GUBER, R. **La etnografia**: método, campo y reflexividad. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2001.

HARGREAVES, A.; EARL, L e RYAN, J. **Educação para a mudança**: recriando a escola par adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2001.

JOENK, I. K. Uma introdução ao pensamento de Vygotsky. **Linhas**. Vol. 3, No 1 (2002): Disponível no site: <http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1276/1087>

JOHN-STEINER, Vera e SOUBERMAN, Ellen. Posfácio. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, p. 161-179, 1994. In CARVALHO, A. M. S. Portfólio na Educação. Revista de Letras nº 23 vol. ½. Jan/dez 2001.

KAVESKI, F. C. G. Concepções acerca da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: um estudo de caso. In: II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, Vitória/Vila Velha, 2005.

LEOPARDI, M. T.; BECK, C. L. C. NIETSCHE, E. A.; GONZALES, R. M. B. **Metodologia da pesquisa na saúde**. Santa Maria: Pallotti, 2001.

LIMA, M. W. S. **Arquitetura e educação**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

LUCKESI, C. Entrevista à Revista Nova Escola sobre Avaliação da Aprendizagem, 2001. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_paulo_camargo2005.pdf. Acesso em: 15 maio 2011.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**, Cortez Editora, São Paulo, 2005, 17ª edição.

MAÇADA, D. L., & TIJIBOY, A. V. Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos. In **Anais do IV Congresso RIBIE**, Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br/ribie98/TRABALHOS/144.PDF>. Acesso em: Abr. 2006.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber livro editora, 2006.

MARQUES, R. **Dicionário breve de pedagogia**. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2000. Disponível em: http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf. Acesso em: 10 abr. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, M.; MELO, K.; MENEZES, A. O portfólio como instrumento de autonomia no processo de avaliação da aprendizagem 2011. **Anais do V colóquio internacional “Educação e Contemporaneidade”**. Disponível em: <<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%202/PDF/Microsoft%20Word%20-%20O%20PORTFOLIO%20COMO%20INSTRUMENTO%20DE%20AUTONOMIA%20NO%20PROCESSO%20DE%20AVALIA%C7%C3O%20DA%20APRENDIZAGEM.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2011

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças**: Repensando a escola na era da Informática. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1994.

PEREIRA, I. B. Interdisciplinaridade. In: PEREIRA, I. B ; LIMA, J. C. (Org.). **Educação Profissional em Saúde**. 2 ed. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, 2009, p. 263-268. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/int.html>>. Acesso em 15 out. 2011.

POLATO, A. Quem tem medo de... **Revista Nova escola**, São Paulo: Editora Abril, v. 24, n. 224, p. 82-84, ago. 2009.

PEREIRA, I. B. **Interdisciplinaridade**. 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/int.html>>. Acesso em: 20 jan 2012.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. Problèmes Généraux de la Recherche Interdisciplinaire et Mécanismes Communs. In: PIAGET, J., **Épistémologie des Sciences de l'Homme**. Paris: Gallimard, 1981.

ROGERS, J. Communities of Practice: A framework for fostering coherence in virtual learning communities. **Educational Technology & Society**. v. 3, p. 384-392, 2000.

SOUSA, J. Um currículo ao serviço do poder? **Tribuna da Madeira**. 2004. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/40Umcurriculoaoservicodopoder.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2011.

SOUSA, J. M.; FINO, C. N. As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In: VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia. 2001, Braga. **Actas do VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia**: I Volume. Braga: Universidade do Minho, 2001. p. 371-381. Disponível em: <<http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/9.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2008.

TOFFLER, A. **O Choque do Futuro**. Rio de Janeiro: 1970, Record.

TORRES, R. M. **Comunidade de aprendizagem**: A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. Barcelona, 2001 Disponível em: <http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/Comunidade_de_Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 10 Jun. 2010.

UNOPAR. **Crêterios de avaliação da aprendizagem**. 2012. Disponível em: <http://www.unoparvirtual.com.br/normalsuperior_avaliacao.php>. Acesso em: 04 mar 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1995.

ZABALA, A. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.