



Portfólio: um instrumento para o reconhecimento das aprendizagens adquiridas pela experiência

Profa. Dra. Cecília Warschauer

Texto apresentado no XVII^o Colloque de l'Association pour le Développement des Methodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE) "L'Évaluation des Compétences entre Reconnaissance et Validation des Acquis de l'Expérience", pp. 118-119. Universidade de Lisboa, 2004.

Registrar o vivido permite evidenciar as aprendizagens realizadas e é passo inicial para que sejam reconhecidas e, posteriormente, validadas e certificadas. Essa prática é, em si, um desafio: aprender a registrar e, portanto, escolher o que e como fazê-lo é, para já, uma competência a ser desenvolvida.

Na conferência de abertura do XXI Colóquio da ADMEE Europa, realizado em Lisboa em novembro de 2004, o Prof. Rui Canário, destacava, com ênfase, o paradoxo existente no recente desenvolvimento da prática de reconhecimento dos adquiridos. O paradoxo reside no fato dessa prática ter originalmente uma inspiração humanista, proveniente do movimento da educação permanente dos anos 70, mas estar atualmente associada a políticas e práticas de formação que contrariam essa inspiração fundadora.

Registrar as aprendizagens para evidenciar competências não é uma técnica neutra. A serviço de que? Para quem? Estas são algumas das questões que devem ser tema de reflexão e provocar posicionamentos, mesmo que eles estejam no centro do paradoxo e das contradições que fazem parte da complexidade do mundo moderno. Em que medida definir os indivíduos pela sua capacidade de produtividade, de competição e consumo é compatível com a construção da pessoa, baseada no seu caminho de "aprender a ser"?

Como dizia Canário, há uma estreita margem de manobra para os formadores, que se situam entre a razão emancipatória, que valoriza o desenvolvimento da pessoa humana, e a razão instrumental, que subordina o indivíduo à racionalidade do mercado. Mas há uma margem de manobra! E ela está na competência de gerirmos essa e outras tensões presentes nas instituições atuais.

E não só no âmbito da formação de adultos, também na instituição escolar há tensões, no seio das quais se inserem as suas práticas, ora mais voltadas a um de seus pólos ora mais a outro. A escola tem missões contraditórias: transmitir uma herança e, ao mesmo tempo, preparar a mudança; formar cidadãos e profissionais adaptados à situação econômica e política e formá-los cheios de iniciativa, livres e criativos. As práticas escolares se nutrem de correntes pedagógicas que enfatizam a individualização do ensino e a vivência do coletivo, caracterizando a tensão entre a individualização e a padronização. É novamente na gestão dessas tensões que se encontra a margem de manobra dos educadores.



Algumas críticas ao modelo escolar situam-se no fato de desvalorizar a experiência do aprendente e basear-se na acumulação estática dos saberes. Sua lógica é a dos diplomas e não a do “saber mobilizar” os conhecimentos, as habilidades e as competências em novas situações.

É no quadro dessas tensões e da crítica a esse modelo que tenho buscado, no universo das práticas, no próprio cotidiano escolar, descobrir suas brechas e alargá-las, avaliando, a cada momento a margem de manobra possível, pois o cotidiano é heterogêneo, descontínuo e é onde os antagonismos se apresentam. No cotidiano escolar encontramos preciosas oportunidades, pois “a prática nos permite sair das contradições onde a teoria nos aprisiona.(...) O *concreto das práticas* nos convida a assumir a tensão e a vivê-la na história” (MEIRIEU, 1998, p. 29 e 38, grifo meu). O cotidiano escolar é um espaço onde aparecem, simultaneamente, a valorização dos saberes e dos aspectos relacionais, a prática e a teoria, oportunidades formativas para os professores e para os alunos, ao lado de todas as dificuldades e obstáculos ao desenvolvimento de cada um deles.

A prática do registro do vivido tem se mostrado uma oportunidade para lidar com essas tensões presentes no cotidiano escolar. Em meu percurso profissional venho desenvolvendo práticas de registro e reflexão sobre o vivido, tanto como professora, quanto como formadora de professores. Nesses 20 anos de atuação em escolas, fui desenvolvendo, progressivamente, formas variadas de registrar as experiências e reconhecer as aprendizagens efetuadas por meio da reflexão sobre elas. Paralelamente, ensinava prática semelhante aos alunos da escola básica, de diferentes faixas etárias.

Como investigadora, tenho analisado essas práticas e desenvolvido propostas de implementação em outros contextos escolares. Na tese de mestrado (WARSCHAUER, 1993), analisei a metodologia utilizada como professora primária, que incluía a roda de partilhas das reflexões sobre o vivido, a construção coletiva de projetos interdisciplinares e o registro das aprendizagens. No doutoramento (WARSCHAUER, 2001), fiz um estudo de caso, analisando as transformações do projeto pedagógico de uma escola, acompanhando-a durante sete anos, e evidenciando como a organização escolar foi se transformando e estruturando esse projeto, que incluía o registro sistemático das aprendizagens dos alunos, efetuado por eles próprios, e a formação dos professores, esta também baseada nas rodas de partilhas e registros sistemáticos da reflexão sobre a prática.

Dando continuidade a esse percurso de investigação-formação, acompanho há nove anos o cotidiano de uma escola particular de São Paulo. Por caminhos diferentes dos anteriores, esta escola também chegou ao Registro das experiências e das aprendizagens, neste caso, no formato de Portfólio, que pode ser compreendido numa dupla perspectiva:

- a) Como *registro* das aprendizagens realizadas, das competências desenvolvidas nas disciplinas e/ou nos projetos interdisciplinares (materiais que podem ser analisados, rememorados, apresentados a futuro empregador etc.);
- b) Como *oportunidade formativa*, porque sua organização ajuda o desenvolvimento de competências, tais como: comparar as produções, ler e escrever, organizar-se, auto-avaliar-se, desenvolver o sentido estético etc.



Como princípios norteadores do portfólio, foram adotados os definidos Por VILLAS BOAS (1994), resumidos a seguir:

1. Construção pelo próprio aluno

- de diferentes formas, dependendo da idade
- orientação ao processo variável
- ponto de chegada é a autonomia do aluno

2. Reflexão

- aluno analisa suas produções, tendo a chance de refazê-las
- o conceito é o de progresso e não o de fracasso
- o aluno não é penalizado pela aprendizagem ainda incompleta

3. Criatividade

- poder explorar, ser impaciente ante à convenção e aberto ao desconhecido
- apresentar evidências de aprendizagem de maneiras variadas

4. Auto-avaliação

- comparar as próprias produções a partir de critérios definidos pelos alunos e pelo professor
- registrar suas percepções e sentimentos
- desenvolver para toda a vida a capacidade de auto-avaliação

5. Parceria

- professores e alunos atuam juntos
- parcerias variadas: aluno + professor / aluno + aluno / professor + professor
- trata-se de outra concepção (e prática) do poder na escola (da heteroformação em direção à co-formação)

6. Autonomia

- objetivo é emancipatório (Paulo Freire)
- formação do cidadão: capaz de pensar e tomar decisões

Na fase inicial, desenvolvida durante o ano de 2004, nessa escola específica e diante das tensões vividas naquele momento, os objetivos foram:

- a) Destacar as aprendizagens experienciais na escola;
- b) Registrar os projetos interdisciplinares;
- c) Centrar a atenção na perspectiva do aprendente;
- d) Dar lugar à singularidade;
- e) Iniciar uma nova perspectiva avaliativa na escola, mais centrada nas competências e na dimensão experiencial;
- f) Incorporar a formação dos professores no trabalho pedagógico da escola (na medida em que cada professor escrevia um texto registrando o percurso vivido com os alunos em suas aulas).



Dessa fase participaram 250 alunos, de 5ª à 8ª séries (alunos de 11 a 14 anos), que registraram suas aprendizagens em portfólios individuais. Cada portfólio demonstra a produção individual no projeto desenvolvido coletivamente, pois cada aluno elaborou as páginas de seu portfólio que versava sobre o projeto interdisciplinar desenvolvido na série à qual pertencia, a saber:

5ª série: “Viagens pelo mundo”

6ª série: “Diversidade: você pode fazer a diferença”

7ª série: “Cuidar: de si, do ambiente e das relações pessoais”

8ª série: “São Paulo de todos e de cada um”

Nesses portfólios pode-se perceber características pessoais, analisar aprendizagens, e não só as propriamente acadêmicas. Percebe-se a tensão entre a expressão individual e a padronização coletiva. Um exemplo: enquanto a espessura dos portfólios variava muito, conforme a quantidade de páginas produzidas e de experiências ali registradas por cada aluno, o formato era único, isto é, todos os portfólios de uma série tinham o mesmo número de capítulos, cada um representando uma das partes do projeto propostos pela equipe de professores daquela série, além das páginas terem todas o mesmo tamanho e os portfólios o mesmo tipo de encadernação.

No final do ano letivo, cada aluno avaliou o seu portfólio como um todo, redigindo um texto a partir de um roteiro semi-estruturado. Uma das orientações presentes nesse roteiro era verificar se percebiam o desenvolvimento das seguintes competências (descritas por Bernardo Toro, na *Revista Nova Escola*, nº 154, São Paulo: Abril Cultural, 2002):

- Domínio da leitura e escrita;
- Capacidade de fazer cálculos e resolver problemas;
- Capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações;
- Receber criticamente os meios de comunicação;
- Capacidade de localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada;
- Capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo;
- Desenvolver uma mentalidade internacional.

O desenvolvimento dessas competências não era objetivo central dessa etapa de implantação dos portfólios. Elas estavam sendo tema de estudo dos professores e foram inseridas no roteiro de análise dos alunos para que eles pudessem participar do início da nova perspectiva avaliativa na escola, mais centrada nas competências e na dimensão experiencial, na qual a singularidade é cada vez mais considerada e a perspectiva do aluno ganha destaque.



Em 2005, nessa mesma instituição e com a maioria dos mesmos alunos, a prática do portfólio está tendo continuidade, sendo que a sua individualização está sendo intensificada. Um exemplo é o seu formato e o seu conteúdo, definido desta vez mais por cada aluno, o que o faz avançar para uma “pedagogia diferenciada” (PERRENOUD, 2000), em detrimento da via da padronização.

Outro passo, nesse ano de 2005, é ter como eixo o olhar bimestral do próprio aluno, sua auto-avaliação sobre suas aprendizagens naquele período, incluindo as atividades disciplinares e interdisciplinares. Os projetos interdisciplinares ampliam as margens de aprendizagens experienciais, exatamente por quebrarem, ao menos em parte, com a lógica tradicional do modelo escolar: de um currículo fragmentado, acadêmico e gerido por territórios claramente definidos pelos professores de cada disciplina.

Com vistas a alargar as reflexões a partir dessa experiência específica para outros contextos, escolares ou não, destaco que o portfólio é um instrumento para:

- A tomada de consciência do vivido e das competências desenvolvidas;
- A indução de uma lógica de autoformação num contexto marcado pela heteroformação (Gaston Pineau);
- O desenvolvimento de processos de pesquisa-formação, tanto para os aprendentes (trabalho escolar) quanto para os formadores (reflexão sobre as práticas);
- Criar um espaço para a pessoa e sua singularidade, ao mesmo tempo que se estabelece um dispositivo comum para todos (idéia dos antagonismos que fazem parte da complexidade);
- Articular as diferentes linguagens como expressão da pessoa;
- Introduzir relações com a escrita como “campo de produção” da formação.

O percurso dos registros, exposto acima, procura evidenciar que é no movimento da história, tanto pessoal quanto institucional, que se constroem alternativas para enfrentar as tensões postas pelos paradoxos no qual estamos imersos. O Portfólio não é um instrumento neutro e não é uma técnica a ser reproduzida em qualquer tempo e local, com vistas a um resultado utilitário (apenas), independente da história das pessoas envolvidas, de seus autores e formadores, e da instituição na qual está sendo implementado, pelo menos em minha concepção de formação.

Referência bibliográficas

- MEIRIEU, Philippe. *Aprender... Sim, mas como?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed editora, 2000.
- VILLAS BOAS, Benigna. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2004.
- WARSCHAUER, Cecília. *A Roda e o Registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- _____. *Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.