

O USO DE PORTFÓLIOS DIGITAIS REFLEXIVOS EM PROL DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE ‘JORNALISMO DE CIDADES’

LOPES, Marcelo José Abreu¹; ARAÚJO, Paulo Roberto Monteiro de²;

RESUMO

Com base nos pressupostos da aprendizagem significativa, aplicamos o portfólio reflexivo de aprendizagem como ferramenta de avaliação formativa no ensino superior, em uma disciplina voltada ao chamado ‘jornalismo de cidades’. A leitura dos portfólios revela a dificuldade dos estudantes em serem efetivamente reflexivos, ou seja, estabelecerem conexões de sentido entre o que se vê na escola e os outros aspectos de sua própria vida. Contudo, se destacam momentos significativos quando, ao menos para alguns, a aula se transforma em experiência. Isso reforça nosso compromisso com a intencionalidade de uma práxis docente transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: portfólio de aprendizagem; avaliação formativa; práxis docente; ensino de jornalismo.

INTRODUÇÃO

A avaliação formativa é um processo que objetiva dissolver a força da tradição positivista-funcionalista na aprendizagem para abrir passagem à experiência. Não no sentido de acúmulo de tempo vivido, mas de quem realizou uma travessia, submeteu-se a um percurso e, durante a jornada, construiu o sentido de sua existência – uma outra forma de se dizer que “aprendeu”. Larrosa (2014, p. 18) diz que a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca”.

O significado das coisas, adquirido durante a travessia, não é definitivo, pois está em constante transformação ao longo da jornada, mas, se registrássemos um retrato dinâmico de momentos desse caminho, ele poderia ser representado em um painel de palavras, frases, imagens, sons, ideias, sentimentos. Poderíamos chamar esse retrato de *portfólio de aprendizagem*, um documento para a avaliação formativa.

Este texto nos fala de uma experiência, pois é fruto de uma prática docente, e a docência é aqui compreendida como uma travessia, uma vida/vivência dedicada à construção e à reconstrução dos sentidos das coisas, por meio da educação, seus objetos e objetivos, suas metodologias,

¹ Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). E-mail: marcelojose.lopes@mackenzie.br.

² E-mail: prmaraujo@uol.com.br.

técnicas e ferramentas, seus conteúdos e linguagens. Aqui, tanto discentes quanto docentes são aprendizes.

É a partir desse ponto de vista que, em prol da avaliação formativa, instituímos o portfólio de aprendizagem como instrumento avaliativo no ensino superior, em um curso de graduação em Jornalismo, de uma instituição de ensino privada na cidade de São Paulo. Essa experiência – pois inserida dentro de um contexto maior, uma jornada de conhecimento, compreensão, aplicação, análise e síntese, ou seja, uma *práxis docente* – nos demonstra as possibilidades do portfólio de aprendizagem e da avaliação formativa, com todas as suas dificuldades e limites, mas também todo o seu poder de promover e evidenciar a finalidade do processo, a transformação por meio da educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na *práxis* da avaliação formativa, o professor não forma algo, ou alguém. O estudante não é objeto classificável, e seu aprendizado não é meramente mensurável. O professor não apenas escreve (ou diz), e o estudante não apenas lê (ou escuta). Ou o contrário. Colocados em relação, professor e estudantes se formam e se reformam o tempo todo, um pouco a cada dia. Juntos, leem, escrevem, releem e reescrevem. Essa relação dialética e dialógica entre leitura e escritura é o que entendemos por *aprendizagem*. Nesse ponto, nos apropriamos de conceitos do pedagogo e filósofo da educação Jorge Larrosa.

“Um interior sem móveis, um círculo de seres de palavra e, no meio, um texto” (Larrosa, 2014, p. 168). Podemos dizer que é assim que o autor define uma sala de aula, e mais, a própria aula. O “interior sem móveis” é o espaço de uma sala de aula, mas não aquela dada pela configuração física tradicional, com mesas e cadeiras enfileiradas, e sim um lugar de encontro de sujeitos, “um espaço de interiorização, de subjetivação”, sem as marcas das hierarquias, das ordenações, das identidades, do institucionalizado (p. 162). Larrosa prefere chamar de “estudo” o processo de aprendizagem. Para ele, se trata de um processo contínuo de leitura-escrita, em que se escreve ao ler, e se lê ao escrever.

Escreves o que lestes, o que, ao ler, te fez escrever. (...) Tu te pões em jogo em relação a um texto alheio. Entendes ou não, gostas ou não, estás de acordo ou não. Sabes que o mais importante não é nem o que o texto diz nem o que sejas capaz de dizer sobre o texto. O texto apenas diz o que lês. E o que lês não é nem o que comprehendes, nem o que gostas, nem o que concorda contigo. No estudo, o que conta é o modo como, em relação com as palavras que lês, formarás ou transformarás tuas palavras. As que não serão tuas.

Estudando, tratas de aprender a ler o que ainda não sabes ler. E tratas de aprender a escrever o que ainda não sabes escrever. Mas isso será, quiçá, mais tarde. Agora lês sem saber ler e escreves sem saber escrever. Agora estás estudando. (Larrosa, 2011, e-Pub, prólogo, tradução nossa)

É importante destacar o quanto essa ideia de estudo, de leitura-escrita, converge com a ideia de avaliação formativa e, como veremos, com a ideia do portfólio de aprendizagem. Uma e outro são concebidos não como um momento isolado, pontual, de *mensuração* do aprendizado, ou de *descrição* do cumprimento ou não de objetivos predefinidos (Fernandes, 2009), mas como parte do *processo* de aprendizagem. “É muito possível que o processo de avaliação seja, em alguns casos, o prelúdio da aquisição de um novo conhecimento, de um novo esforço de compreensão, de aplicação ou de uma nova síntese” (Bloom *et al*, 1973, p. 157).

É fundamental na avaliação formativa o envolvimento dos diversos atores que participam do aprendizado, notadamente professores e alunos. Em princípio, os agentes da avaliação se dedicam à “apreciação do mérito e do valor dos objetos avaliados” – são autores de *juízos de valor* (Fernandes, 2009, p. 48-50). Entretanto, há aqui de se reconhecer algumas limitações, como a tendência à prevalência dos pontos de vistas dos professores, a dificuldade de ‘acomodar’ a pluralidade de valores e, em que pese a tentativa ao menos teórica de superar a concepção de avaliação como mensuração e classificação, na prática ainda permanecemos muito dependentes de um “cientificismo” que valoriza mais a quantidade do que a qualidade – o sentimento de *necessidade* de avaliar com *rigor* e *objetividade* (Fernandes, 2009, p. 51-52). “Dessa forma, os avaliadores nunca são postos em causa porque a adesão ao método científico liberta o avaliador de quaisquer responsabilidades. Os avaliadores são neutros, não *contaminam* o processo de avaliação nem são *contaminados* por ele” (Fernandes, 2009, p. 52).

Moreira (2017) emparelha essas dificuldades com a avaliação formativa àquelas existentes no desafio da *aprendizagem significativa* para se contrapor à aprendizagem reduzida a aspectos comportamentais, behavioristas, que tomaram a educação a partir do surgimento da psicologia experimental, na segunda metade do século XIX. Essa aprendizagem ‘comportamentalista’ teria, como objetivo, a verificação de um certo padrão de resposta (esperada, correta) resultante de determinados estímulos ou condições (p. 3-9), enquanto a aprendizagem significativa seria “com significado, com compreensão, de novos conhecimentos” (p. 9).

A aprendizagem de natureza comportamentalista mira em uma avaliação baseada essencialmente na testagem, enquanto a aprendizagem significativa favorece uma avaliação formativa. Sobre isso, diz Moreira:

Avaliação é muito mais do que testagem, mas o que predomina na educação hoje é a testagem, a medição. A aprendizagem significativa é progressiva, os significados não são construídos abruptamente. No processo ensino-aprendizagem significativa o intercâmbio de significados, a “negociação” de significados entre professor e alunos, e entre alunos, é indispensável. Nesse processo o estudante vai captando e internalizando significados (...).

Mas a avaliação formativa e recursiva é difícil, demorada, e envolve aspectos subjetivos. Então, “não funciona”: é muito mais fácil aplicar a

avaliação somativa baseada em testes de resposta correta. Essa testagem é comportamentalista, baseada em comportamentos (respostas corretas) que os alunos devem apresentar. (Moreira, 2017, p. 13)

Apesar das dificuldades, a avaliação formativa apenas se realiza com algum êxito, em relação aos seus aspectos mais nobres, se estiver permeada por uma efetiva *práxis dialógica* a envolver docentes e discentes. Fernandes a chama de “avaliação de quarta geração, de referência construtivista”, baseada nos seguintes princípios:

1. os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros atores e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;
2. a avaliação deve estar integrada no processo de ensino-aprendizagem;
3. a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação com a função principal de melhorar e regular as aprendizagens;
4. o *feedback*, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispesável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem;
5. a avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolver suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las em uma escala;
6. a avaliação é uma construção social em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula; e
7. a avaliação deve empregar métodos predominantemente qualitativos, não se excluindo o uso de métodos quantitativos. (Fernandes, 2009, p. 55-56)

A avaliação formativa – e, portanto, significativa – enfrenta inúmeras dificuldades impostas pelas condições de produção, ou seja, de trabalho. Ela demanda alguma maturidade do corpo discente. Não são todos – e podem não ser muitos – os que a têm. Todavia, maturidade só se adquire por meio da experiência, e por isso é importante oferecer oportunidades aos alunos, de forma recursiva, enfrentando as resistências. O professor, ele também, vai amadurecendo gradativamente o processo (e a si mesmo dentro deste) de contínua revisão de seus instrumentos. Assim, a avaliação formativa pode fazer parte do que Perrenoud chama de

(...) didática realista, que três quartos dos professores não poderão ignorar, em sã consciência, pelo simples fato de que ela não convém manifestamente a seus alunos. Uma didática para grupos pouco numerosos, alunos curiosos e cooperativos e escolas vivendo na ordem e na paz no seio de um bairro próspero e tranquilo seria apenas uma “didática de sonho”, feita para um mundo que não se parece muito com aquele que conhece a maioria dos professores. A realidade das classes é feita, frequentemente, de efetivos sobrecarregados, de condições precárias de trabalho, de alunos com níveis muito diversos (...), que têm atitudes variadas frente à escola, indo da curiosidade ativa à apatia, da adesão à contestação permanente e à sabotagem sistemática, da comunicação cooperativa ao mutismo ou à imprecação. (Perrenoud, 1999, p. 93)

Perrenoud vê a necessidade de se “integrar a avaliação formativa ao contrato didático”, um “acordo implícito ou explícito que se estabelece entre o professor e seus alunos a propósito do saber, de sua apropriação e de sua avaliação” (1999, p. 118). Não é, contudo, uma tarefa fácil, como tudo o mais que diz respeito à avaliação. Diz o autor:

Ora, o professor não é livre para redefinir esse contrato à sua vontade. As expectativas dos alunos se forjaram conforme suas experiências escolares anteriores; eles aprenderam que o ofício de aluno consiste geralmente em saber e em mostrar, no momento certo, *apenas o suficiente* disso para ter paz; que a arte consiste em trabalhar de maneira bem aplicada e intensiva *apenas o suficiente* para que o tempo passe e que se chegue ao fim de um período sem atrair para si uma repreensão (...). (Perrenoud, 1999, p. 118, grifo do autor)

Apesar de todas essas limitações e riscos, vislumbramos uma possibilidade de avaliação formativa que, em princípio, pode proporcionar aos estudantes um nível de significado mais profundo: o portfólio de aprendizagem. Trata-se de “uma ferramenta que permite uma coleção planejada de trabalhos produzidos por estudantes ao longo de um período, tendo em vista o contexto e o percurso da aprendizagem” (Lopes & Lopes, 2023).

Quando falamos em portfólio, a primeira coisa que geralmente vem em mente é um conjunto de imagens que destaca os principais trabalhos de um artista, um fotógrafo ou profissional da moda. Ressignificando para o campo da educação, pode ser o espaço e o momento em que o estudante destaca suas aprendizagens mais significativas – a partir de seu próprio ponto de vista. Segundo Márcia Ambrósio, o portfólio de aprendizagem “pode ser uma ferramenta pedagógica que permite a utilização de uma metodologia diferenciada e diversificada de monitoramento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, não desviando a atenção da carga de efeitos inerente à situação de aprendizagem” (Ambrósio, 2013, e-Pub, cap. 1).

O principal objetivo desse tipo de portfólio é fazer com que o aluno adquira consciência de sua aprendizagem. Poderíamos dizer, inclusive, que alguém realmente aprendeu algo apenas no instante em que se torna consciente disso. Assim, um dos atributos do portfólio é “estruturar a organização conceptual ao nível individual, através da progressiva aferição de *critérios de coerência, significado e relevância pessoal*” (SÁ-CHAVES, 2007, p. 8, grifo nosso).

Em um portfólio de aprendizagem, o estudante registra suas reflexões, atividades e percepções sobre as aulas. Ele estudou/leu e no portfólio escreve sobre o que leu/estudou, para depois ler o que escreveu e escrever novamente. Assim, o estudante participa de sua avaliação. Avaliar, aqui, é questionar, ponderar; é estabelecer relações, é elaborar sínteses, é construir conhecimento novo, renovado, transformado; é ler e escrever, como nos diz Larrosa (2011). Avaliar é estudar. Por isso, a avaliação ‘nunca’ termina. O portfólio é um produto – provisório – de uma avaliação (escritura), uma referência para continuar a avaliar (leitura), o que gera uma nova avaliação (escritura) e assim por diante.

Por isso, o portfólio também pode ser considerado um instrumento de autoavaliação. Nele, o estudante tem a possibilidade de rever os conceitos estudados e as atividades realizadas. Pode, sobretudo, relacionar tais teorias e práticas com os seus conhecimentos prévios: leituras que já tenha feito, filmes a que tenha assistido, músicas que tenha ouvido e outras experiências pessoais

e, eventualmente, profissionais que já possua. Permite-se, assim, a “independência do estudante em relação ao docente, responsabilizando-o para sua aprendizagem” (Ambrósio, 2013, e-Pub, cap. 1). Aqui se evidencia mais um atributo dos portfólios: “contribuir para a construção personalizada do conhecimento para, em e sobre a acção, reconhecendo-lhe a natureza dinâmica, flexível, estratégica e contextual” (Sá-Chaves, 2007, p. 8).

Além das características e vantagens do portfólio já apresentadas, ele é uma oportunidade para o aluno se expressar de uma forma mais livre, explorando linguagens e mídias, ainda mais com os recursos oferecidos por plataformas digitais que permitem desenvolver esse tipo de atividade. Sá-Chaves diz que outro atributo dos portfólios é “estimular a originalidade e a criatividade individuais no que se refere aos processos de intervenção educativa, aos processos de reflexão sobre ela e à sua explicitação, através de vários tipos de narrativa” (2007, p. 8).

Um portfólio pode ter vários enfoques. Ele pode ser avaliativo, formativo, esporádico ou continuado, descriptivo, reflexivo, seletivo ou comprehensivo. Para a nossa experiência, foram mais importantes alguns desses enfoques: o formativo, o continuado, o reflexivo e o comprehensivo.

Formativo e continuado, porque ele permite avaliar o processo. Adapta-se, portanto, a outros conceitos trabalhados aqui, como o de experiência. Reflexivo, porque a experiência é geradora de práxis (e vice-versa), na medida em que ocorre a *fusão* (ou o encontro solidário) do mundo externo (a realidade do Outro) com o interno (o da nossa vivência, onde algo *nos* acontece). Assim, a reflexão ocorre em duas dimensões que se interseccionam: a reflexão sobre os fatos, “identificando as suas múltiplas e possíveis causas, consequências e significados”; e a reflexão sobre si mesmo, “questionando os seus próprios papéis, funções, desempenhos e concepções, tornando-se concomitantemente actor, sujeito reflexivo e objeto da própria reflexão” (Sá-Chaves, 2007, p. 22). Por fim, nos interessa o enfoque comprehensivo, na em medida em que o portfólio

acrescenta as dificuldades e os erros, as tentativas falhadas (medidas de esforço) e os medos, os constrangimentos extrínsecos (e os próprios) e as angústias que neles se geram, as limitações e os sonhos, enfim, a carga de afectos e de (des)afectos que são linhas com que se tecem os saberes pessoais, de formando e de formador. (Sá-Chaves, 2007, p. 22)

METODOLOGIA

A adoção do portfólio de aprendizagem como instrumento de avaliação fez parte de uma experiência bem mais ampla, de dez semestres consecutivos (2018 a 2022) ministrando uma disciplina voltada ao assim chamado “jornalismo de cidades” (também conhecido como jornalismo local, ou de cotidiano, entre outras denominações) em um curso de graduação (bacharelado) em Jornalismo, de uma instituição privada na cidade de São Paulo. De modo geral, nessa experiência trabalhamos com a criação de trilhas de aprendizagem, com a aprendizagem baseada em projetos e com a avaliação formativa. Como trabalho final, os estudantes produziram – em equipe

– reportagens sobre comunidades de interesse localizadas em um dos 96 distritos da capital paulista.

O portfólio de aprendizagem foi adotado apenas nos últimos três semestres da experiência. O primeiro momento foi no segundo semestre de 2021, que, em função da pandemia de covid-19, ocorreu de forma híbrida: presencial, para os que assim desejassem e pudessem, com transmissão “ao vivo” para os que permaneceram remotos – no caso, a quase totalidade dos estudantes. Nesse semestre, o portfólio foi uma atividade avaliativa obrigatória. Globalmente, o peso dessa atividade correspondeu a 1/3 da média semestral.

As aulas no primeiro semestre de 2022 ocorreram no formato híbrido durante a primeira metade, passando depois para o presencial até o fim do período. Em relação aos portfólios, adotamos uma postura diferente, adotando-os como uma atividade opcional, sem valer nota. Por fim, no segundo semestre de 2022, voltamos a integrar os portfólios de aprendizagem ao rol das entregas que “valiam nota”, com peso aproximado de 1/3 na média semestral.

Embora a maior parte da produção na disciplina fosse em equipe, os portfólios foram individuais. Por meio deles, solicitamos que os estudantes produzissem *reflexões* sobre os conteúdos e atividades, evitando fazer um mero resumo das aulas ou transformar o portfólio em uma espécie de “bloco de anotações”. Os *feedbacks* foram dados sempre em dois momentos, um no meio e outro no fim do período letivo.

Para a confecção dos portfólios, escolhemos a plataforma *Padlet*. Ela permite a construção de uma espécie de “mural” on-line com postagens que podem ser organizadas de formas variadas: colunas, grade, lista, mapa mental, linha do tempo e postagens geolocalizadas em um mapa. Cada estudante pôde escolher e personalizar o seu formato. Uma vez criada a página na plataforma (possível de ser acessada em um navegador de web, por meio de um *link* compartilhado), os estudantes fizeram seus registros por meio de postagens. Estas admitem uma variedade de formatos e mídias: texto, imagens, *gifs* animados, áudios e vídeos. Também é possível anexar arquivos e *links* externos.

Adotamos os seguintes critérios de avaliação, explicitados aos estudantes desde o início:

1. o portfólio deveria ser reflexivo, a partir da experiência pessoal do estudante com a disciplina – seu projeto, seus temas e suas atividades. Não deveria se constituir de meras anotações ou resumos das aulas;
2. o portfólio deveria cobrir todos os temas da disciplina (que estavam organizados em trilhas de aprendizagem; cada trilha é uma sequência lógica de conteúdos e atividades relacionados a um tópico ou tema);
3. o aluno deveria relacionar conteúdos da disciplina com outros que ele já conhecesse;

4. o aluno deveria relacionar conteúdos da disciplina com experiências pessoais e/ou profissionais;
5. o aluno deveria exercer uma *apropriação digital*, explorando uma variedade de linguagens e mídias.

No início de cada semestre, reservamos uma aula para apresentarmos às turmas o que era um portfólio de aprendizagem, como fazê-lo e por que fazê-lo. Nesse momento os critérios de avaliação foram tornados públicos aos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação ao uso dos portfólios, como diz Ambrósio (2013), “nem tudo são flores”. O portfólio de aprendizagem, assim como a avaliação formativa de modo geral, entra em contraste com uma tradição de avaliação

centrada na quantificação que permeia o pensamento dos alunos e professores, de modo geral impedindo-os de exercerem suas capacidades cognitivas de forma ampliada, por causa dos bloqueios psicológicos presentes em sua memória de uma prática avaliativa sentenciadora e ansiogênica. (Ambrósio, 2013, ePub, cap. 2)

Se um aspecto importante do portfólio de aprendizagem é proporcionar a “reflexão sobre si”, isso tende a gerar dificuldades, na medida em que os estudantes estão mobilizados para responder às demandas externas (sobretudo a pressão por aprovação e desempenho), não estando acostumados a olhar para o mundo interno, até mesmo estranhando ou não vendo serventia nisso. Sobre esse problema, Perrenoud (1999, p. 119) diz que “alguns resistem à ideia de revelar sua maneira de se organizar, de pensar, de construir um texto ou um raciocínio, de levantar hipóteses”.

No primeiro momento de aplicação dos portfólios (2º semestre de 2021), observamos claramente essa dificuldade. Embora os estudantes tenham se utilizado de vários formatos possibilitados pela plataforma *Padlet*, incluindo fotos, *gifs* animados, vídeos, mapas e *links*, predominou o caráter meramente descritivo nas postagens. Mesmo com nossa orientação em prol da reflexão, o que vimos muito foram anotações como “17/9, retorno ao presencial”, “fizemos uma atividade”, “devemos fazer uma reportagem em grupo de 3 pessoas”, além de frases organizadas em tópicos que resumiam brevemente as aulas.

Apesar disso, aqui e ali apareceram evidências de alguma subjetividade, com a referência a poemas, músicas, filmes e séries de TV, fazendo relações apenas implícitas com o conteúdo da disciplina. Como exemplo, a aluna I.I.L. fez uma postagem relacionando a desigualdade social na cidade com uma música da banda O Rappa, intitulada “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”. Junto com o *link* da canção na plataforma *Spotify*, ela elencou os seguintes tópicos: “a desigualdade entre os bairros; favorecimento da mídia por bairros centrais; abandono do Governo;

diferença entre qualidade de vida; dificuldade de acesso a serviços básicos; cadê o jornalismo para denunciar as injustiças sociais?; estamos mesmo cumprindo nosso dever?".

Contudo, é preciso considerar que a turma era pequena: apenas dez estudantes, sendo que nove entregaram seus portfólios. O contexto também era desfavorável: em plena pandemia de covid-19, com aulas híbridas realizadas em condições técnicas distantes das ideais.

No período letivo seguinte (1º semestre de 2022) a atividade deixou de ser obrigatória, para retirar dele a “pressão por aprovação e desempenho”. Tivemos duas turmas na disciplina, totalizando 29 estudantes. No entanto, desse total apenas sete enviaram o *link* de seus portfólios. Dos sete, dois estavam vazios, restando cinco portfólios válidos.

Um deles, do aluno G.M.J., no formato de linha do tempo, adotou um tom de mero registro/resumo das aulas: “o assunto tratado hoje foi a diferença entre empatia e simpatia, e o que é importante no mundo jornalístico” (sobre a aula de 24/2); “debate e discussão em aula pós-carnaval sobre comunidades de interesse” (aula de 3/3); “discussão sobre a pauta da reportagem (...), o que deve ser feito especificamente em cada tópico e entregar até o dia 31/3, às 23h59” (aula de 30/3). Um outro portfólio, da aluna L.R.F.S., se dedicou a explicar conceitos: “A definição de empatia é ‘sentir o que sentiria outra pessoa, caso estivesse na mesma situação vivenciada por ela’, porém muitas vezes empatia não é algo fácil de ser sentido, já que muitas vezes só nos concentramos em nossos problemas (...).” A aluna não fez uma reflexão sobre sua experiência de empatia, ainda que tenham participado de atividades práticas onde isso era necessário. No mais, ela fez uma seleção de citações de textos lidos em algumas de nossas trilhas de aprendizagem, ou um resumo da leitura. Aparentemente, a partir de um certo momento, o portfólio foi ‘abandonado’, com postagens incompletas.

Tal evidência aponta para uma outra dificuldade dos estudantes: lidar com o caráter “continuado” da avaliação formativa, sobre a qual se baseia o portfólio de aprendizagem. Na tradição escolar, há momentos bem definidos para a avaliação, ou para *provar* o saber. Geralmente, nas instituições de ensino, inclusive na nossa, há o período de provas definido em calendário. O portfólio, entretanto, deve ser confeccionado *o tempo todo*. Deve refletir um processo, e não um momento. Isso exige um outro nível de engajamento que o aluno pode não (querer) apresentar:

Um certo número de alunos não aspira a aprender o máximo possível, mas se contenta em “sair-se bem”, em chegar ao fim da aula, do dia ou do ano sem catástrofe, tendo poupar suas forças para outras atividades que não o trabalho escolar. Todo contrato didático é um *acordo frágil*: o professor deve “puxar” bastante seus alunos para que dominem uma parte do programa e se deem bem na série seguinte, mas cuidando para não quebrar a dinâmica com exigências excessivas, que provocariam uma revolta aberta ou estratégias de defesa menos controláveis, absenteísmo, trapaça, atitude burocrática ou ausência de iniciativa. (Chevallard; Merle; Perrenoud *apud* Perrenoud, 1999, p. 119, grifo do autor)

Como consequência dessas dificuldades, se confirmou o risco do portfólio se tornar apenas um “porta-folhas”, fruto do “não entendimento” dele “como um espaço de registrar as aprendizagens”. Em casos assim, há uma confusão entre o que seria o registro da aprendizagem e o registro – reducionista – dos temas e conceitos vistos em aula e das atividades realizadas, como um resumo meramente descriptivo, “com pouca ou nenhuma reflexão”.

Contudo, mesmo que poucos portfólios tenham sido entregues, ainda que incompletos, houve casos em que os estudantes fundiram a vivência em sala de aula com suas próprias histórias fora da escola. É o caso da aluna B.B.M.O., que postou uma foto dela ainda criança, nos braços de sua mãe. Com a imagem, ela escreveu o seguinte:

O trabalho da reportagem está indo bem, estou feliz com o resultado, apesar de poder ter mais fotos na minha concepção, que infelizmente não foram cedidas pelas MÃes da SÉ [grupo de apoio de mães que tiveram filhos desaparecidos; comunidade de interesse escolhida pelo grupo como foco da reportagem sobre o distrito SÉ]. Mas não é isso que eu quero falar aqui, e sim sobre uma coisa que ficou na minha cabeça desde que começamos a entrevistar essas mães: o amor de mãe.

Não tem nada maior que o amor que uma mãe tem pelo filho. Você está com ela desde antes de nascer, ela quem cuida, quem protege... principalmente num país que tem um problema enorme de pais ausentes e que a mulher faz o papel de mãe e pai. Não vamos falar de casos de mães narcisistas etc., mas sim uma mãe que realmente ama os filhos. Se uma pessoa vai para a cadeia, provavelmente a única visita que ela vai receber é a da mãe. Se uma pessoa desaparecer, a única pessoa que poderia insistir em achar depois de anos, é a mãe, como vimos na MÃes da SÉ.

Como estou longe de minha mãe no momento, eu senti isso. Tem dias que eu acordo com muita saudade de minha mãe, e quando ela estava me visitando, quando eu acordava (ou ela vinha me acordar) e recebia um abraço e um beijo para matar a saudade. Mesmo que nos falamos (sic) pelo telefone todos os dias, não é a mesma coisa. Esse trabalho de certa forma fez com que eu valorizasse ainda mais a minha mãe, por mais que eu ficasse chateada em alguns momentos por outros motivos, eu sei que ela me ama e sempre vai me amar. Muito obrigada pela matéria, professor, ela me marcou muito. (B.B.M.O., portfólio de aprendizagem, 1º sem. 2022)

A aluna M.T.O. também forneceu relatos interessantes sobre a fusão de experiências que viveu, na disciplina e fora dela, como neste trecho:

Quando eu estava no 8º ano, meu professor de geografia nos mostrou essa música. Estávamos falando justamente sobre IDH, e até hoje tenho esse refrão na minha cabeça (só ouvi ela uma vez na vida)³. Na nossa matéria, nosso bairro [Alto de Pinheiros] foi nitidamente abençoado, e conta com ótimos dados de desenvolvimento e renda. Entretanto, é bizarro ver que pessoas que moram numa mesma cidade, lidam com uma desigualdade tão gigante. No meio da análise das notícias, na outra trilha, fomos capazes de analisar algumas informações sobre a região, e uma que me chamou muita atenção, foi a notícia do G1 que mostra que um morador do Alto de

³ A música em questão é “Xibom Bombom”, do grupo “As meninas”, de 1999. A letra fala da desigualdade entre ricos e pobres: “Analisando essa cadeia hereditária / Quero me livrar dessa situação precária / Onde o rico cada vez fica mais rico / E o pobre fica cada vez mais pobre”. E, então, vem o refrão: “E o motivo todo mundo já conhece / É o que o de cima sobe e o de baixo desce”. O videoclipe da música foi anexado à postagem da aluna em seu portfólio.

Pinheiros vive até 20 anos mais que um morador de Cidade Tiradentes. Não sei por que, mas de alguma forma isso me marcou e impactou, principalmente como a desigualdade é tão real e nítida na nossa cidade (...). (M.T.O., portfólio de aprendizagem, 1º sem. 2022)

Em outro momento, a aluna M.T.O. revela o impasse que os jovens jornalistas vivem diante de seu papel na construção das imagens/representações da cidade. Não é uma situação tranquila, fácil, pois envolve *responsabilidade*. Por isso, devido a essa pressão, é comum jornalistas optarem pela *isenção*, ou seja, deixar a decisão para terceiros. Na postagem reproduzida abaixo é possível perceber a postura reflexiva da aluna diante desse dilema profissional:

Esse título [da trilha de aprendizagem, “A dor da gente não sai no jornal”] descreveu exatamente meu desespero com a primeira entrega da matéria, sério. Fizemos a entrega, ótimo, aparentemente tudo certo. Conhecer o território que estamos trabalhando foi um desafio, afinal, como coloquei lá nas primeiras aulas, era uma região totalmente distante de onde eu moro, em todos os aspectos: culturais, econômicos, estéticos, financeiros etc. Na mídia, pude entender a imagem que o distrito que estava lidando, transmite para toda capital paulista. Confesso que no meio da escrita da matéria me perguntei se deveria, de alguma forma, “puxar uma sardinha” para manter essa imagem, *mas realmente não foi necessário, parece que a própria região já está preparada para transmitir o que imaginam e fazer jus a boa fama do bairro*. Demos sorte porque um dos pontos mais investidos no Alto de Pinheiros é o cuidado ao meio ambiente, e foi realmente o assunto que pegamos, de descarte para conservação do ambiente, foi um milagre, sério :). (M.T.O., portfólio de aprendizagem, 1º semestre de 2022, grifo nosso)

A aula que fizemos sobre a “cidade que não aparece no noticiário” despertou conexões de sentido na aluna P.C.L. que, em seu portfólio, se declarou moradora de São Mateus, um distrito da zona Leste distante do centro. Em uma primeira postagem, ela escreveu:

Após 18 anos morando exatamente no mesmo lugar, e dando voltas imensas para tentar explicar onde fica minha casa, finalmente descobri que moro mesmo no distrito de São Mateus. Zona Leste raiz... (P.C.L., portfólio de aprendizagem, 1º semestre de 2022)

Mais adiante, na postagem intitulada “(Os Invisíveis) ou só aqueles que a mídia não quer enxergar”, registrou a seguinte reflexão:

Na aula do dia 24/03 ouvimos esse termo se referindo a parte da população que praticamente nunca aparece no noticiário, e aí o professor disse, que não é que eles são invisíveis, é só que a mídia não quer enxergá-los.

Populações periféricas realmente só aparecem na mídia quando situações muito ruins acontecem (tiroteio, deslizamento, alagamento), a mídia realmente fecha os olhos e se cerca de outras notícias que trarão o grande público e não que representarão outras camadas da sociedade.

É por coisas assim que o jornalismo perde seu público, deveria ser um jornalismo para o povo e não para uma parte sempre representada do povo e para criar estereótipos sobre o restante de nós.

Moro na zona Leste e dificilmente vejo notícias a fim de ajudar algo que está acontecendo aqui ou para mostrar coisas boas.

Um dos textos que lemos disse que o jornalismo precisa passar por uma mudança, e ele precisa mesmo, a sociedade não carece de mais uma coisa que só representa uma parte de um todo, o que temos hoje não representa nem ao menos todos os paulistas (sic), quem dirá em escala nacional. (P.C.L., portfólio de aprendizagem, 1º semestre de 2022)

No semestre seguinte, quando os portfólios voltaram a “valer nota”, todos os 20 estudantes da turma o entregaram, mas 18 adotaram um tom descritivo e/ou explicativo: resumo das aulas em tópicos; descrição do que aprendeu, do que viu, do que fez; explicação de conceitos, mesmo quando vieram de outros conteúdos e materiais que os estudantes pesquisaram, para além do que estava nas trilhas de aprendizagem; transcrições dos objetivos das trilhas; transcrições de atividades feitas no semestre. Muitos, ao tentar se colocar em posição reflexiva, não foram além da opinião superficial, por exemplo ao dizer que “foi interessante refletir sobre comunidades de interesse”, “achei a atividade interessante”, “foi uma experiência divertida” etc., mas dito assim, apenas de passagem, sem convicção, sem que se aprofundassem os porquês.

Essa forma bastante impessoal de se expressar – burocrática, até, como quem cumpre uma obrigação – predominou nos portfólios. Raros foram os ‘lampejos’ da presença do *sujeito da aprendizagem*. Sobre essa inautenticidade dos alunos, aqueles que “habitam as aulas universitárias carregados de pastas, permanentemente ocupados, preocupados com as avaliações, os créditos e, como dizem eles, ‘tirar as disciplinas da frente’”, aqueles que em “suas formas de fazer, de dizer e de pensar também são um produto da lógica escolar”, Larrosa diz o seguinte:

(...) quando os alunos falam, não posso deixar de ter a sensação de que não são eles que falam. Quando falam a linguagem do saber, a única coisa que dizem é: “sou um aluno”. E esse “sou um aluno” expressa espanto, mas também humilhação e impotência. Nada mais (e nada menos) que o resultado dos mecanismos do aturdimento explicador, os quais os convertem em explicados e a nós em explicadores. E quando falam a linguagem da opinião o que dizem é: “sou fulano de tal, um indivíduo pessoal que se expressa livremente”. E o que sinto aí é que o assim chamado “indivíduo pessoal”, essa personalidade expressiva não é outra coisa que o produto de outros mecanismos de aturdimento. Não os da explicação, e sim os da opinião, os que fabricam a opinião pública, os que nos fabricam (a eles e a nós) como opinadores. (Larrosa, 2014, p. 133-134)

Por isso, entendemos que é necessário valorizar todo e qualquer momento em que a aula se transforma em experiência, ou seja, adquire sentido. Assim, voltamos ao portfólio da estudante P.C.L., feito no primeiro semestre de 2022. Mesmo que este tenha sido ‘abandonado’ no meio (só abordou a primeira metade da disciplina).

Após a leitura do texto “Olhar amoroso”, de Cremilda Medina (1996), que fala da responsabilidade do jornalista diante da mediação social e nos desafia a praticar uma “narração viva”, a estudante publicou a postagem intitulada “Cremilda e o livro que quis grifar tudo”, com as seguintes anotações:

- Uma das coisas que eu gostei foram as partes que ela relaciona jornalismo com arte, *dá até um quentinho no coração de conseguir entender esse pensamento*, jornalismo tem um monte de defeitos, mas tem suas milhares de coisas boas.

- “A verdadeira vida comunitária é aquela que permite a cada indivíduo relacionar-se com o próximo em termos da relação ‘eu-tu’, e não em termos da relação ‘eu-isto’. A coisificação e/ou tecnicização objetiva da entrevista esvai sua seiva criadora”. Ou seja, tenha bom senso.
- “A arte ajuda a perturbar nossas certezas, o que é saudável; sacode o corpo fechado e impele para a aventura”. O que são as matérias se não uma forma de abrir os olhos das pessoas?
- “O prazer de não cumprir o dever – Fernando Pessoa. Ao que acrescento: O dever de cumprir a paixão”. Por isso eu quis grifar quase tudo... (P.C.L., portfólio de aprendizagem, 1º semestre de 2022, grifo nosso)

Encerremos, pois, com os corações aquecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nada está dado de véspera. Não existe certeza alguma. Há, no princípio, um “contrato didático”, que vai muito além do plano de ensino fundamental. Em nosso caso, tal contrato é uma expressão de *intencionalidade*, de *compromisso* e de *práxis transformadora*. Assim, nos parece inevitável o confronto com as “condições de produção”, forjadas histórica e coletivamente, quando estas mostram a sua força. Assim diz Perrenoud, para que não tenhamos ilusões:

O peso do contrato didático é ainda maior, porque a avaliação formativa e a diferenciação do ensino são muito desigualmente praticadas de um professor para outro, de uma série para outra. Cada professor que deseja praticar uma avaliação formativa deve *reconstruir o contrato didático contra os hábitos adquiridos por seus alunos*. Ademais, ele lida com algumas crianças ou adolescentes [em nosso caso, jovens adultos, se assim podemos chamar aqueles com 18 anos em média] fechados em uma identidade de maus alunos e de oponentes. Mesmo que a avaliação formativa preveja os interesses bem compreendidos do aluno, entenda ele ou não, isso não é suficiente para assegurar sua cooperação... (Perrenoud, 1999, p. 119, grifo do autor)

Resta-nos continuarmos olhando mais para o processo do que para o produto; afinal de contas, aprendizagem e avaliação formativa são isso, um processo. Não se trata de quantos portfólios foram produzidos, nem de um percentual de estudantes que alcançaram, enfim, uma experiência. Mas é importante saber se, não negligenciando as contingências da realidade, estamos no caminho de impactar positivamente a vida de alguém. Cardinet (*apud* Perrenoud, 1999, p. 117, grifo do autor) propõe “centrar a observação mais sobre as *condições de aprendizagem* do que sobre os resultados, que não aparecerão claramente senão mais tarde”. Assim, não temos idealismos, no sentido de não sermos ingênuos: “ninguém pode crer que basta propor projetos ou apelar para a criatividade dos aprendizes para que todos se mobilizem, longa e seriamente, e assumam sua própria aprendizagem (Perrenoud, 1999, p. 97). Contudo, não sendo idealistas, não abdicamos da ideia possível, real, palpável, de empreendermos a luta em busca do sentido das coisas, pois ela é uma responsabilidade que assumimos, um compromisso que *nos* acontece e, portanto, *faz sentido*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMBRÓSIO, Márcia. **O uso do portfólio no ensino superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. E-book ePub.

BLOOM, Benjamin S. *et al.* **Taxionomia dos objetivos educacionais**: domínio cognitivo (vol. 1). Porto Alegre: Globo, 1973.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Unesp, 2009.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**: estudios sobre literatura y formación. Ed. rev. e ampl. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2011. E-book ePub.

LOPES, Ana Lúcia de Souza; LOPES, Marcelo J.A. Portfólios de aprendizagens e linguagens digitais: imagens, experiência e reflexão no ensino superior. In: XIII COLÓQUIO DE HISTÓRIA E IMAGENS – IMAGENS QUE ENSINAM, 2023, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: Grupo de Estudos de História e Imagens (GEHIM), 2023. Disponível em: <<https://gehim.com.br/eventos-e-anais/>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MEDINA, Cremilda. **Povo e personagem**. Canoas, RS: Ulbra, 1996.

MOREIRA, Marco A. **Ensino e aprendizagem significativa**. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

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

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfólios reflexivos**: estratégia de formação e de supervisão. 3. ed. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2007.