

## O portefólio reflexivo na formação de Educadores Sociais – da estranheza à adoção crítica

**Deolinda Araújo**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

**Isabel Timóteo<sup>1</sup>**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto  
inED– Centro de Investigação e Inovação em Educação

**Ivaneide Mendes**

**Isabel Vieira**

**Ana Bravo**

**Márcia Cardoso**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

### RESUMO

Este artigo centra-se na compreensão acerca do portefólio reflexivo como dispositivo de aprendizagem e de avaliação na formação de educadores e educadoras sociais. Resulta do trabalho desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Desenho e Desenvolvimento de Projetos, do 2º ano da Licenciatura em Educação Social, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, e permite interpretar a forma como os/as estudantes se reveem neste dispositivo de aprendizagem e de avaliação e compreender os significados que lhe atribuem.

Pela via da participação na construção do saber, do saber ser e do saber fazer, o portefólio reúne condições facilitadoras para que se aprenda de uma forma mais refletida e consciente, potenciando a criticidade e a autoaprendizagem. Os/as estudantes (re)descobrem novas formas de aprendizagem, assentes numa visão crítica e fundamentada da teoria e da ação, ultrapassando a mera reprodução do saber e assumindo o lugar de coautores/as do seu próprio desenvolvimento.

Esta análise permitiu, ainda, compreender a diversidade com que os/as estudantes têm encarado este modo de trabalho, expressando, inicialmente, estranheza para, posteriormente, revelarem um gradual envolvimento e dedicação, reconhecendo o seu carácter formativo, fundamental na construção de um conhecimento que se quer experiencial e transformativo (Mezirow, 1990).

**Palavras-chave:** Portefólio; Educação Social; Aprendizagem; Projeto; Reflexividade.

### ABSTRACT

This article focuses on the understanding of the reflective portfolio as a learning and evaluation tool in the training of social educators. It results from the work developed in the Curricular Unit of Design and Development of Projects, taught in the 2nd year of the Degree in Social Education, at Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, and allows us to interpret the way in which students see themselves in this method of learning and evaluation and understand the meanings they attribute to it.

Through the participation in the construction of knowledge, of knowing how to be and knowing how to do, the portfolio links facilitating conditions for learning in a more thoughtful and conscious way, enhancing critical capacity and self-learning. Students (re)discover new ways of learning, based on a

---

<sup>1</sup> Endereço de contacto: [isabeltimoteo@ese.ipp.pt](mailto:isabeltimoteo@ese.ipp.pt)

critical and grounded view of theory and action, going beyond the mere reproduction of knowledge, becoming co-authors of their own development.

This analysis also allowed us to understand the diversity with which students have faced this way of working, initially expressing strangeness and, subsequently, revealing a gradual involvement and dedication, recognizing its formative character, crucial in the construction of a knowledge that is both experiential and transformative (Mezirow, 1990).

**Keywords:** Portfolio; Learning; Social Education; Project; Reflexivity.

## 1. Dos objetivos às opções metodológicas

Este estudo decorre da reflexão que os/as docentes da Unidade Curricular (U.C.) de Desenho e Desenvolvimento de Projetos, da Licenciatura em Educação Social, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, têm vindo, progressivamente, a realizar sobre o Portefólio como dispositivo de aprendizagem e de avaliação. Pretende-se analisar os significados atribuídos pelos/as estudantes a este dispositivo e a sua pertinência para a formação dos/as futuros/as profissionais do campo social e educativo. Tendo em conta os objetivos deste estudo, recorreu-se à metodologia qualitativa que permite, entre outros, “descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais, a partir da perspectiva dos atores intervenientes do processo” (Mertens, 1998, citado por Coutinho, 2013, p. 28). Como reforça Demo (2012), é a abordagem qualitativa, ou as “metodologias alternativas” que “buscam salvaguardar o que a metodologia dura joga fora, por não caber no método, sendo isso, por vezes, o mais importante” (p. 152). Tendo em conta as características da investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), prioriza-se a recolha de dados essencialmente de caráter descritivo e a análise indutiva dos mesmos; assume-se que os/as investigadores/as se interessam mais pelo processo em si e, sobremaneira, por tentar compreender o significado que os/as participantes atribuem às suas experiências.

Para o efeito, foi realizada a análise de conteúdo de 24 portefólios elaborados pelos/as estudantes em três anos letivos, entre 2019 e 2022. Foram analisados 40% dos portefólios com classificação igual ou superior a catorze valores, proporcionalmente distribuídos por ano letivo, regime de frequência (diurno e pós-laboral) e turma. A classificação mínima de catorze (Bom) permitiu analisar os portefólios com elementos que evidenciam um bom cumprimento dos objetivos formativos, e o total de trabalhos com classificação igual ou superior a catorze corresponde a 55% do total dos portefólios.

Da reflexão que a equipa docente foi realizando ao longo dos anos, das primeiras impressões decorrentes da leitura flutuante (Bardin, 2004) dos trabalhos analisados e da reunião entre docentes, estabeleceu-se o nível de acordo ou desacordo até alcançar o consenso necessário à emergência e definição das seguintes categorias que orientaram a análise de conteúdo interpretativa dos portefólios: autoria e singularidade do portefólio; criatividade; mobilização e análise de experiências pessoais e sociais na aprendizagem; apropriação crítica das leituras e dos trabalhos realizados em contexto de sala de aula; tomada de consciência da aprendizagem (de si e do seu lugar no mundo); competências transversais (ser, estar, fazer,...); aprendizagem no coletivo (em equipa/em grupo); contributos do portefólio para o futuro (académico, profissional e pessoal) e avaliação participativa.

No sentido de aprofundar os conteúdos analisados, bem como de obter novas informações, foi ainda realizado um grupo de discussão (GD) que reuniu nove estudantes do 3.º ano. Permitindo a produção conjunta de opiniões e de reflexões (Gondim, 2002; Valles, 1997), o GD desencadeou momentos coletivos de maior reflexividade num grupo que, por estar numa fase avançada da sua formação e com a distância de um ano face à realização do seu portefólio, poderia trazer um novo olhar acerca desta experiência.

## 2. Os portefólios reflexivos de aprendizagem na formação de educadores/as sociais

O portefólio é um instrumento de natureza praxiológica (Freire, 2001) que permite registar o percurso dos/as estudantes tanto no que respeita às aprendizagens de caráter mais teórico como às reflexões sobre situações experienciadas em sala de aula e em contextos sociais.

É, assim, um instrumento que reflecte o aluno, aquilo que ele sabe, o que ele sabe fazer e o como fez, ao longo do tempo equacionado. (...) É, pois, um instrumento de avaliação intrinsecamente adequado às necessidades e às especificidades do seu autor, que reflecte, de modo particular, o seu processo de aprendizagem e o prepara para a autonomia. (Bizarro, 2001, citado por Bernardes & Miranda, 2007, p. 2)

Através do portefólio, os/as estudantes são convidados/as a participar na construção do saber, a refletirem sobre as aprendizagens e a avaliarem o seu trajeto formativo: evidenciando o percurso da aprendizagem (o que aprenderam, como aprenderam, como relacionam as aprendizagens com outros conhecimentos e experiências) e autoavaliando as aprendizagens (o que já sabiam, o que ficaram a saber, o que ainda não sabem). Ao longo de um semestre acompanhados/as pelos/as docentes em aulas de tipologia Teórico-Prática, em grupos de três elementos, são desafiados/as a registar as experiências e sínteses, as articulações e reflexões decorrentes dos conteúdos e metodologias trabalhadas na U.C.<sup>2</sup>.

Este portefólio reflexivo pretende ainda prepará-los/as para o Trabalho de Terreno que desenvolverão, no semestre seguinte.

Desencadeando uma reflexão interna (Diez, 1994) estudantes partem de trabalhos feitos em aula, de leituras, de experiências pessoais e sociais, problematizando práticas e teorias, numa progressiva apropriação crítica dos conteúdos, tornando-se, por isso, “um meio de reflexão onde o aluno decide o que vai incluir, como incluir e, ao mesmo tempo, analisa as suas produções, tendo a oportunidade de refazê-lo sempre que quiser e for necessário” (Boutinet, 1990, p. 45). Ao longo deste trajeto formativo/educativo, emergem como sujeitos do conhecimento e da ação, reunindo assim melhores condições de se reconhecerem como autores/as da sua própria aprendizagem. Assim, estarão igualmente mais capazes de desafiar a intervenção socioeducativa numa perspetiva participativa, capacitadora e promotora de desenvolvimento das pessoas e dos locais (Cembranos et al., 2001).

A partir do portefólio reflexivo, reforça-se no âmbito desta U.C., a coerência com os princípios fundamentais do projeto em Educação Social, tais como participação, singularidade, unicidade que os projetos reclamam, tendo em conta a pluralidade de contextos, o reconhecimento da diversidade dos saberes e das culturas, a afirmação das pessoas como sujeitos da sua história (Mendonça, 2002).

Tanto na sua formação como na sua prática, ao/à educador/a social é-lhe exigido um compromisso ético e uma postura crítica porque a própria Educação Social deve possuir uma “natureza crítica, desafiada pelos problemas que as sociedades apresentam”. (Mendes, 2022, p. 11)

A realidade social - campo de ação da Educação Social - apresenta-se não só complexa, mas em constante mutação, o que exige educadores/as reflexivos/as e conscientes da sua incompletude (Freire, 1979; Freire, 2006). Educadores/as críticos são aqueles/as que assumem que o conhecimento e a formação não estão concluídos e, por isso, o recurso a estes dispositivos, ao longo dos seus trajetos formativos, contribui para compreenderem o que já sabem, o que não sabem e o que precisam de saber, porque a educação deve ser

uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. (...) O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. (Freire, 2003, pp. 27-28)

### **3. E, de repente, não há regras: Portefólio, um projeto de autor/a**

Se na Educação, de maneira geral, o princípio norteador deve ser a transformação do sujeito, na Educação Social esta exigência amplia-se. Neste sentido, a dimensão constitutiva do portefólio assenta no paradigma da Educação Permanente que vislumbra a construção de projetos de vida, de autoconstrução e de construção no mundo. Como revela Alberto Melo (2011, p. 4),

---

<sup>2</sup> Os conteúdos da U.C. de Desenho e Desenvolvimento de Projetos incluem a compreensão dos conceitos de Projeto; Investigação-Ação Participativa; Conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos em Educação Social; Análise participada da realidade; Planificação estratégica e operatória (In Ficha de Unidade Curricular).

cada pessoa tem que chegar à compreensão das relações que lhe são positivas e úteis, que reforçam a sua autonomia e a tornam, simultaneamente, mais consciente da fundamental interdependência e mais solidária com as comunidades de vida a que pertence.

Neste sentido, os portefólios assumem-se verdadeiramente como projetos de autor/a, não permitindo a existência de guiões ou de modelos formatados. A sua natureza livre e criativa leva os/as discentes a participarem e tomarem consciência das suas aprendizagens de forma reflexiva, integrando o conhecimento a partir de experiências de vida e do seu quotidiano:

*Gostei muito desta forma de liberdade de nos exprimirmos através do portefólio, mas para mim a aprendizagem mais significativa foi o cruzamento entre as aprendizagens que estava a fazer num ambiente académico com alguns saberes e algumas competências que eu já possuía. Essa aprendizagem foi maravilhosa! Elas são importantes na medida em que as relacionamos com a nossa vida, não são matérias áridas que acontecem num mundo à parte (GD, A)<sup>3</sup>.*

Em boa medida esta consciência foi trazida pelos/as discentes que transportaram para os portefólios a sua compreensão de que este trabalho é verdadeiramente um projeto de autor/a, possuindo “uma dimensão política e ontológica, de construção progressiva da pessoa-cidadã, através da produção de aprendizagens nos sectores informal, não formal e formal, numa via de crescente libertação” (Melo, 2011, p. 5).

*O desafio da construção de um portefólio, como instrumento reflexivo de aprendizagem e avaliação da mesma, impôs-nos, a nós como indivíduos e como grupo, uma mudança de visão acerca dos processos de aprendizagem e avaliação conhecidos e trabalhados até então. A liberdade aliada à responsabilidade pelas nossas escolhas, foram o verdadeiro desafio, desde a primeira aula. É que, de repente, as regras “tinham caído por terra”, as normas e as diretivas formais já não partiam totalmente da professora, mas sim de uma professora-orientadora que “põe em causa” as formatações em nós inculcadas e os hábitos rotineiros, dando-nos o poder para pensar, fazer e refletir. A frase escrita por Stan Lee em 1962 para o primeiro filme do Homem-Aranha, “Quanto maior o poder, maior a responsabilidade” começou a entranhar-se cada vez mais no nosso pensamento, nas nossas escolhas e atitudes. E assim começamos uma nova aventura... (P13, p. 4)<sup>4</sup>.*

Alguns trabalhos, como a *Arca do Tesouro*<sup>5</sup> (ver Figura 1), expressam bem a liberdade que os portefólios possibilitam.

<sup>3</sup> Os/as participantes no Grupo de Discussão foram identificados/as com as iniciais A, B, C, D, E, F, G, H, I.

<sup>4</sup> Os portefólios foram codificados, numerados de 1 a 24, depois de selecionados por regime (diurno / pós-laboral), ano letivo (2019-2020, 2020-2021, 2021-2022) e turma. São apresentados no formato *Portefólio e número* (ex: P1).

<sup>5</sup> Os portefólios representados nas Figura 1 e 3 não estão codificados porque são anteriores ao período em análise deste estudo. A este respeito, é possível constatar algumas diferenças entre os portefólios entregues em formato físico antes da pandemia e aqueles entregues por via digital nos últimos anos.

**Figura 1.** Fotografias do portefólio “Arca do Tesouro”



Os princípios norteadores de uma Educação Permanente exigem uma radical reestruturação não só dos sistemas de educação e formação, mas de toda a sociedade, sobretudo em períodos desafiadores que reclamam uma “sociedade educadora” onde “cada pessoa não pode, não deve ser abandonada” (Melo, 2011, p. 4). Exigem, assim, novas formas do fazer educativo, de uma cultura de inovação que passa pela melhoria da qualidade formativa e pelo desenvolvimento de novas metodologias pedagógicas. Neste sentido, o portefólio reflexivo vem a ser um dispositivo de educação e formação integrado nesta visão de sociedade educadora, apresentando-se como uma potente experiência reflexiva de aprendizagem (Lyons, 1999). Compreensão, de resto, assumida pelos/as discentes:

*representou para nós um ponto de viragem, uma saída da nossa zona de conforto e uma verdadeira evolução por reconhecermos as vantagens desta metodologia. Parafraseando Boaventura de Sousa Santos numa intervenção no Fórum Social de Educação Popular em 2016, em Porto Alegre, Brasil “Para educar os educadores é necessário retirá-los da zona de conforto (...)”. Este desafio constituiu uma consciencialização efetiva dos conhecimentos teóricos adquiridos relativamente às limitações de uma educação bancária e o seu reflexo nos nossos vários contextos de vida (P17, pp. 5-6).*

O portefólio é em si mesmo “um instrumento de investigação ação” (Sánchez, 2015, p. 50) porque, ao realizá-lo, os/as estudantes são convidados/as a definir os conteúdos que lhes são significativos, que remetem para os seus contextos de vida, que confluem em aprendizagens também elas significativas e imprescindíveis para o autoconhecimento e para o conhecimento do seu meio, conhecendo, assim, o mundo. Logo, a partir da incorporação de processos cognitivos complexos, são capazes de identificar problemas, elaborar e desenhar estratégias para responder às necessidades subjacentes aos problemas evidenciados e agir de modo comprometido para a superação/minimização dos problemas que emergiram. Em boa medida, pode-se afirmar que o portefólio

*promove a construção do conhecimento, a análise, a reflexão sobre os processos formativos desenvolvidos pelos alunos e o estabelecimento de uma ponte sólida entre o planeamento e a experiência a partir do fornecimento de evidências vinculadas ao progresso individual vivenciado ao longo da aprendizagem, que visa demonstrar que essas habilidades foram adquiridas em termos de processo e produto. (Barret, 2000, citado por Sánchez, 2015, p. 59)*

Um grupo de estudantes com uma experiência pessoal e laboral mais consolidada referiu, a este propósito:

*Não partimos do zero, mas sim das nossas referências enquanto cidadãs, mulheres, mães, educadoras, sonhadoras, filhas, trabalhadoras e estudantes universitárias com mais de 35 anos (P17, p. 4).*

Os portefólios possuem identidade por se tratar de um registo das experiências de vida aliada a uma *práxis* transformadora. Eles valorizam as histórias e trajetórias dos sujeitos aprendentes. Do ponto de vista das teorias da aprendizagem, os portefólios dizem respeito às teorias construtivistas/humanistas. Estas postulam que o conteúdo e as aprendizagens não se transmitem de forma literal, eles se constroem com o contacto com a realidade, é a atribuição de significado a experiência vivida. Ou seja, aprender é reinterpretar o conhecido, logo exige uma abordagem centrada no sujeito e na relação pedagógica, revelando-se extradisciplinar, em vez de interdisciplinar. Segundo Arnold (2004, p. 69) exige ao aprendente que seja capaz de “explorar o conhecimento por si mesmo”; “adquirir conhecimento a partir da divisão de tarefas”; “resolver problemas de forma autônoma”, etc. Advoga uma “aprendizagem viva” que se baseia na própria iniciativa, com participação de toda a pessoa (sentimentos e intelecto), sendo mais eficaz e com efeito mais duradouro. Exige, igualmente, uma aprendizagem relevante que sempre inclui a transformação da pessoa. “A verdadeira aprendizagem é muitas vezes a aprendizagem exemplar” (Arnold, 2004, p. 100).

*Reconhecemos no nosso percurso um crescimento pessoal que nos faz querer devolver ao mundo aquilo que o mundo nos deu, a inspiração que encontramos nalgumas pessoas que se cruzaram no nosso caminho e a descoberta da nossa própria motivação, a crença nas nossas capacidades... (P14, pp. 20-21).*

#### **4. Um projeto participativo, crítico e criativo**

Recusando a fragmentação do saber e assumindo que a participação ocupa um papel central na emergência da formação e da informação (Morin, 2005), perspectiva-se o portefólio como recurso pedagógico de elevado potencial formativo para o/a educador/a social. Este é, na sua essência, formação que só se torna possível quando se pensa a prática educativa como processo multidimensional:

É preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (Freire, 2004, p. 25)

O Portefólio constrói-se com base numa metodologia de projeto, sendo os educandos/as e educadores também “projeto”, um projeto que inspira e alimenta a liberdade de ser mais:

*Pensamos que um projeto é autoeducação, pois cada ator social se assume como criador, não consumidor, de uma nova realidade (P4, p. 24).*

A educação não pode negar esta necessidade ontológica de ser mais e de se (re)construir quotidianamente, de (re)ver-se a si próprio/a e de (re)ver a sua prática.

A educação deve (...) ir em busca da criatividade e da liberdade. Mas, não é considerada como ponto de chegada, senão como algo que começa todos os dias. Quando um dia descobres que a liberdade que tinhas até esse momento não basta, é porque teu espírito terá novas necessidades que teu corpo consciente lhe imporá. (...) Eu entrego meu corpo inteiro, não só a mente, eu sou paixão, sou sentimento, sou medos, sou reticência. Eu sou perguntas, dúvidas, desejos, sou utopias, ... eu sou projeto. (Freire, 2022, p. 80)

Como projeto e processo de autor/a, o portefólio é inevitavelmente apropriado pelos/as estudantes de múltiplas formas, apropriação que vai sofrendo mutações ao longo da sua realização:

*surgiram sentimentos contraditórios dentro do grupo quanto a esta criação de autor. Por um lado, houve quem se sentisse um pouco desorientada pela subjetividade, pela falta de indicações claras sobre o pretendido (...) e por outro lado houve quem sentisse entusiasmo e curiosidade pelo processo de criação (P1, p. 4).*

*Foi divertido, criativo e puxou muito por nós. O medo que tive no início foi diretamente proporcional ao gozo que me deu descobrir este modelo de aprendizagem e de avaliação (GD, A.).*

A natureza livre e ao mesmo tempo libertadora dos portefólios permite o exercício da criatividade. Os/as estudantes são convidados/as a “organizar e a buscar formas diferentes de aprender e são estimulados a tomar decisões” (Boutinet, 1990, p. 67), como no Portefólio 12 (ver Figura 2), onde o Mito de Sísifo deu fio condutor ao trabalho e inspirou as estudantes na problematização dos conceitos de projeto, de portefólio e de utopia:

**Figura 2.** Imagem de capa do Portefólio 12



Para além de criação de jogos, de ilustrações, de poesia, vários/as estudantes adotaram metáforas para a realização do trabalho: *Inspirador, hoje em dia não faço nenhum trabalho em que não use uma metáfora (GD, A.)*

O portefólio reúne também condições favoráveis à estimulação e desenvolvimento do pensamento crítico e, como estratégia educativa, a arte de questionar é fundamental na aprendizagem reflexiva (Fisher & Frey, 2007; Davies & Barnet, 2015). O pensamento crítico é fundamental na formação de cientistas sociais que vão conceber, desenvolver e avaliar, com outros/as participantes, projetos de investigação-ação.

Não ignorando os vários fatores que contribuem para o desenvolvimento da criticidade e que esta se desenvolve ao longo da vida, na formação académica ela é necessariamente influenciada pela construção de um ambiente de ensino-aprendizagem dialógico e relacional:

*trata-se de um caminho de autores que é marcado pela construção de alianças horizontais entre as equipas (P12, p. 10).*

*Há um compromisso com a democracia participativa, uma vez que se procura que a transformação aconteça num coletivo, onde todos pensam e onde todos agem, deixando-se cair os véus da separação e reduzindo-se igualmente as distâncias entre uns e outros (Boutinet, 1997) (P8, p. 10).*

Aliás, a Educação Social exige horizontalidade e coconstrução e, para cumprir os seus desígnios - mais de transformação e menos de regulação -, é por natureza utópica, é desenvolvida por educadores/as que sonham, que educam “em função de um sonho na busca de um mundo justo, produtivo e sustentável para todos e todas” (Gadotti, 2012, p. 10).

O acompanhamento do portefólio por parte dos/as professores/as permite dialogar, permite colocar questões abertas aos/as estudantes, questões cujas respostas requerem outras justificações e geram outras questões, permite lançar a dúvida, por vezes necessária para que o/a estudante (des)construa e reconstrua o seu mapa mental. São estratégias práticas que podem desencadear inquietações nos/as estudantes, estimular a sua curiosidade intelectual e metodológica, contribuindo para que desvendem o seu mapa de análise, desenvolvam novas formas de pensar e para que aprofundem o auto-questionamento. *Pensar fora da caixa* (ver Figura 3) adquire tantos significados quantos os processos de descoberta sobre outros modos de fazer, estar e ser.

**Figura 3.** Fotografia do portefólio “Pensar fora da caixa”



Tendo como meta a construção de um ambiente cooperativo de aprendizagem, o questionamento já não é só função do/a docente, é de todos/as aqueles/as que se envolvem ativamente na aprendizagem. Como bem refere Paulo Freire “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (2004, p. 25).

O questionamento crítico como dimensão da formação foi valorizado pelos/as estudantes:

*Este portefólio deu-nos (...) a oportunidade para refletir e pensar onde é que nos posicionamos, o que pensamos, o que sentimos em relação aos conteúdos abordados bem como perceber que este método tem como potencialidade tornar-nos pessoas mais conscientes e mais reflexivas (P20, p. 22).*

A gradual tomada de consciência da aprendizagem por parte dos/as estudantes é outro objetivo formativo do portefólio. Este processo está ancorado na participação ativa durante este processo formativo, na participação como sujeitos da história que são, na mobilização de múltiplas experiências pessoais e sociais durante a problematização de conceitos como “projeto”, “participação”, “avaliação” ou “utopia”:

*Atualmente reconhecemos que algumas palavras ganharam mais força no nosso vocabulário e orientam o modo de encarar o dia a dia, a cidadania, a emancipação, a participação e uma das mais significativas, a Utopia (P19, p. 22).*

## **5. Avaliação é sentimento, intelecto e ação: avaliação é vida**

A modernidade logrou, por largos anos, os valores humanos, sensitivos e culturais, para longe do campo científico. A dimensão subjetiva revela-se como objeto impróprio ou até mesmo inválido ao conhecimento. Santos (2008) chega a dizer que a “ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico, mas expulsou-o, tal como a Deus, enquanto sujeito empírico. Um conhecimento objectivo, factual e rigoroso não tolerava a interferência dos valores humanos ou religiosos” (p. 80). Os processos avaliativos, de uma maneira geral, tendem a moldar-se nesta forma de se conceber a cientificidade:

o modelo de Educação predominante no nosso primeiro contacto com a escola não nos preparou para este tipo de avaliação. Rapidamente nos apercebemos que espelhamos as limitações de uma educação bancária, que não nos preparou para a autonomia, para expressar a nossa opinião sem receio de estarmos erradas, para refletir e valorizar a nossa capacidade crítica, a nossa capacidade de reflexão que fomos desenvolvendo ao longo da nossa experiência de vida, nos mais diversos contextos (P23, p. 4).

Contrariando esta visão de ciência sem sujeito, Paulo Freire (2022) acrescenta:

Não se pode trabalhar sem exercitar uma permanente leitura crítica do mundo. Entre os equívocos de alguns académicos - que lamentavelmente parece ser a maioria - é que leem muito os textos, mas não seu contexto. Não há textos sem contextos, pode haver pensamento sem linguagem, mas não há linguagem sem pensamento. O que não pode falar, pode pensar. Não é possível falar sem pensar sem uma referência ao contexto histórico, social, político onde estamos (p. 74).

É na senda destes pensamentos que se configura a avaliação através do portefólio reflexivo de aprendizagem, contrariando a visão de uma ciência amorfa, presa em si própria, movida por uma falsa ideia de neutralidade. A avaliação por portefólio valoriza a subjetividade, as aprendizagens adquiridas a partir de uma ciência viva, forjada na experiência e na reflexão constante, indo ao encontro da formação de educadores/as sociais, porque esta deve preocupar-se com a construção de sujeitos capazes de (re)conhecer a si e aos outros.

*A construção do portefólio foi uma grande aprendizagem, houve um processo de leitura, investigação, descobertas e transformações, que nos possibilitou compreender a importância de como se deve fazer um portefólio, levando em consideração as potencialidades, quisemos ir mais além, fugir do formato de trabalhos habituais, um grande trabalho de equipa e vencer os desafios que nos propusemos, desde o primeiro dia até à apresentação do portefólio em aula (P15, p. 29).*

*todos nós temos projetos de vida. Temos de vivê-los e reinventá-los à nossa maneira, fazendo diariamente uma avaliação do que está bem ou menos bem e do que queremos alcançar, no entanto, por diversas vezes nem nos apercebemos que isso também é uma avaliação (P21, pp. 27-28).*

Torna-se evidente que a natureza deste dispositivo de avaliação é, por si só, facilitadora da construção de processos participados, que exige implicação, descobertas, método e rigor e, ao mesmo tempo, sentido ético. Não se trata da reprodução de documentos, ou mesmo da reflexão de conteúdos dispersos e/ou dissociados da vida dos seus autores e autoras. É um processo de avaliação que implica a pessoa no seu todo, sentimento, intelecto e ação. Logo, é autoformação e autoavaliação. Santos (2008) acrescenta que: "Todo conhecimento científico é autoconhecimento. A ciência não descobre, cria, e o acto criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real" (p. 83).

A avaliação no campo da educação, especialmente da Educação Social, exige dispositivos que sejam promotores e reveladores da capacidade crítica e autocrítica, mobilizadores dos recursos individuais e coletivos e inspiradores para o exercício da participação democrática. Reclama uma avaliação que, concomitantemente é ética e estética, engrandecendo a capacidade dos/as educandos/as de criar e inovar, características que devem estar imbricadas no próprio processo de avaliação. Grosso modo, a avaliação por portefólio acentua a ênfase no processo (Sá-Chaves, 2005), enquadra-se numa perspetiva holística e integradora de aprendizagem que congrega a experiência, a perceção, a cognição, os sentimentos e os comportamentos.

*O portefólio permite ir apresentando o trabalho de uma forma mais dispersa, não há aquele constrangimento de ter uma hora para realizar uma avaliação. Podemos ir discutindo e maturando as nossas ideias ao longo do tempo, o que nos permite uma maior reflexividade e desenvolvimento do espírito crítico. (GD, E.)*

## 6. Implicações do portefólio no construto pessoal, social e profissional

Como já foi referido, o portefólio como dispositivo de educação e formação vai ao encontro de alguns pressupostos defendidos no âmbito da educação ao longo da vida (Delors et al, 1996), perspetiva o processo de aprendizagem como um caminho para o desenvolvimento de competências, como um direito e ao mesmo tempo um compromisso, como condição para a autodireção na aprendizagem, como também recurso para a motivação e mobilização para a procura de formação permanente e, de forma mais ampla, como promotora de uma sociedade aprendente. Esta perspetiva de aprendizagem como apropriação,

indaga as formas padrões, as leis de apropriação de conhecimentos, interpretações e experiências em processos de aprendizagem em que os adultos, com base na sua experiência biográfica e no seu mundo de vida, se esforçam por transformar os seus padrões de interpretação e construção, sabendo que isto não se pode gerar tecnocraticamente, mas pode ser promovido com um desenho adequado e um acompanhamento adequado da aprendizagem. (Arnold, 2004, p. 129)

Na mesma linha de pensamento, Campaña (2013, p. 3) diz-nos que o

portefólio de aprendizagem implica considerar que o aluno seja o parâmetro da sua própria medida, respeitando o avanço individual e todas as competências relacionadas com a sua formação docente, posto que as evidências recolhidas no portefólio não se limitam a ser intelectuais e sim também traz os interesses emocionais, pessoais, sociais, entre outros <sup>6</sup>.

Se o “processo de olhar para o próprio desenvolvimento por meio de um portefólio funciona como um espelho – literalmente – quando alguém vê a sua própria imagem ou desempenho – o reflexo produz reflexão interna” (Diez, 1994, p. 21), a utilização deste dispositivo na formação dos/as educadores/as sociais revela-se como uma prática educativa capaz de promover a autonomia, a liberdade e a implicação crítica, consciente e reflexiva do sujeito, que se transforma em produtor de conhecimento, contribui para ser gradualmente capaz de encontrar novas formas de se conhecer e de entender o mundo (Timóteo & Bertão, 2012). Como referem os/as próprios/as estudantes:

*Com a construção deste portefólio acabamos de iniciar um voo diferente, com o desejo de que todos aqueles que se juntam a este processo, se possam sentir livres e que queriam voar também, para que sejam os atores e autores dos seus próprios voos, que não tenham medo de voar tal como nós não tivemos e iremos fazê-lo, novamente, no 2.º semestre (P16, p. 30).*

---

<sup>6</sup> Tradução livre.

Se assim é, esta formação transcende a mera realização de um trabalho académico e invade toda a existência (ver Figura 4).

**Figura 4.** Ilustração da autoria das estudantes (P10)



*A nível pessoal, contribuiu para a minha auto-confiança, se calhar tenho saberes que são válidos (GD, B.).*

*O portefólio deu-nos voz, uma vez que sentimos que todas as nossas opiniões, vivências e experiências são ouvidas e valorizadas (P12, p. 27).*

## 7. Considerações finais

Na análise realizada aos portefólios, encontramos a expressão de um conjunto de sentimentos que os/as estudantes associam ao processo de elaboração do portefólio reflexivo, que consideramos ser importante registar, uma vez que revelam o processo de entendimento, relação e valorização deste dispositivo no crescimento e desenvolvimento destes/as estudantes como sujeitos ativos na construção consciente do seu conhecimento. Desta forma estarão simultaneamente a desenvolver-se como sujeitos reflexivos, críticos, capazes de reconhecer-se e (re)conhecer o mundo e capazes de construir um novo amanhã.

Os sentimentos de insegurança, medo, incerteza aparecem como marca dos momentos iniciais do processo, sendo que os/as estudantes esclarecem a razão desses sentires, ligados às suas experiências de formação anteriores, deixando algumas informações que revelam aproximação a um modelo formativo de reprodução de saberes, com orientações estritas, e por vezes estreitas, do caminho a seguir, convocando para esse efeito essencialmente a memória e o “quadro de sentido” que lhes é apresentado (estamos próximos da história única). Depois da apreensão, e até do “medo” do primeiro momento, também pela novidade que este dispositivo representa na sua formação, tanto como expressão do processo de aprendizagem, mas sobretudo como forma de avaliação, ele vai sendo gradualmente encarado e compreendido como forma de liberdade associado à autonomia. À medida que os/as estudantes se envolvem na sua elaboração, valorizam gradualmente mais a avaliação do processo e não só dos resultados, reconhecem neste dispositivo potencialidades e condições de “aprendizagem enriquecedora”, porque a aprendizagem é o processo de criação de conhecimento através da manipulação da experiência em diversos contextos, que se realiza de maneira reflexiva, articulando teoria e prática. Houve a tomada de consciência que quanto mais se aprende em experiências anteriores mais se desenvolve a capacidade e a potencialidade de ter um conhecimento que pode ser usado (competências transversais) ao nível das diferentes dimensões: ser, estar, fazer.

O sentido de participação voluntária e democrática, onde os/as estudantes autonomamente decidem o que incluir no portefólio, porque e como o vão fazer, articulado com as suas experiências individuais e coletivas, para além de permitir a verdadeira assunção do processo educativo, respeita os estilos, os níveis de desenvolvimento e as condições de aprendizagens de cada um e cada uma, permite o reconhecimento e a valorização do trabalho em equipa e da aprendizagem que se faz no coletivo. Terminamos com Idália Sá-Chaves (2005): “Os portefólios reflexivos (também) trazem gente dentro” e é com dispositivos desta natureza que se pode contribuir para resgatar uma Educação e uma Educação Social mais libertadora (Freire, 2006).

## Referências

- Arnold, R. (2004). *Pedagogía de la formación de adultos*. OIT/Cinterfor.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bernardes, C., & Miranda, F. (2007). *Portfólio, uma escola de competências*. Porto Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Boutinet, J. P. (1990). *Antropologia de projecto*. Instituto Piaget.
- Campaña, K. (2013). *El portafolio virtual como herramienta para la práctica reflexiva. Valoración de su empleo en el practicum de la Universidad de Navarra* [Tese de Doutoramento, Universidade de Navarra].
- Cembranos, F., Montesinos, D., & Bustelo, M. (2001). *El análisis de la realidad. La animación sociocultural: Una propuesta metodológica*. Editorial Popular.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Almedina.
- Davies, M., & Barnett, D. (2015). *The Palgrave handbook of critical thinking in Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Malley, M., Quero, M., P., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Educação um tesouro a descobrir*. Cortez Editora.
- Demo, P. (2012). *Metodologia do conhecimento científico*. Atlas.
- Diez, M. (1994). The portfolio: Sonnet, mirror and map. In K. Burke (Ed.), *Professional portfolios* (pp. 17-26). IRI Skylight Training and Publishing.
- Fisher, D., & Frey, N. (2007). *Checking for understanding. Formative assessment techniques for your classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Freire, P. (1979). *Conscientização, teoria e prática da libertação*. Moraes.
- Freire, P. (2001). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2022). Sou Projeto. In A. Gonçalves, D. Dias, & F. De La Cuadra (Orgs.), *Paulo Freire centenário: um educador no mundo* (pp. 65-80). Outro Modo.
- Gadotti, M. (2012). Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Dialogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico*, 18(1), 10-32.
- Gondim, S. (2002). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. *Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação*, 12(24), 149-161.
- Lyons, N. (1999). Posibilidades del portafolio: propuestas para un nuevo profesionalismo docente. In N. Lyons (comp.), *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (pp. 29-43). Amorrortu Editores.
- Melo, A. (2011, janeiro 27). A educação permanente, guia de vida e manifesto político nas encruzilhadas da humanidade. [Conferência]. Abertura nas II Jornadas de Educação de Adultos, Universidade de Coimbra. [http://www.apcep.pt/userfiles/educ\\_permanente.pdf](http://www.apcep.pt/userfiles/educ_permanente.pdf)

- Mendes, I. (2022). Freire: o/um educador social rebelde. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social - (Re)ler os desafios sociais à luz do pensamento freiriano – passado, presente e futuro(s)*, 13(1) 9-26. [https://sinergiased.org/wp-content/uploads/2022/02/Sinergias\\_13.pdf#page=9](https://sinergiased.org/wp-content/uploads/2022/02/Sinergias_13.pdf#page=9)
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Edições Asa.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow, & Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 1-20). Jossey-Bass.
- Morin, E. (2005). *Ciência com consciência*. Bertrand Brasil.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os “Portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto Editora.
- Sánchez, E. (2015). *El uso del portafolio como recurso metodológico y autoevaluativo en el área del conocimiento del medio*. Servicio de Publicaciones de Universidad de Córdoba.
- Santos, B. S. (2008). *Um discurso sobre as ciências*. Cortez.
- Timóteo, I., & Bertão, A. (2012). Educação social transformadora e transformativa: Clarificação de sentidos. *Sensos-e*, 2(1), 11–26.
- Valles, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación social: reflexión metodológica e práctica profesional*. Editorial Síntesis.