

## PORTFÓLIO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: MEMÓRIAS E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### PORTFOLIO IN PEDAGOGUE FORMATION: MEMORIES AND TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

### PORTAFOLIO Y FORMACIÓN DOCENTE: MEMORIAS E ENSEÑANZA NA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFÂNCIA

Anelise Monteiro do NASCIMENTO<sup>1</sup>  
Sílvia Néli Falcão BARBOSA<sup>2</sup>

**RESUMO:** Neste artigo apresentamos a experiência de formação de professores no curso de pedagogia de uma Universidade Federal, com o foco na especificidade da docência na Educação Infantil. Em busca de procedimentos que tornem a formação um espaço que se constitua como experiência, através do processo de rememoração, utilizamos como estratégia metodológica a elaboração de portfólios, por acreditar que esse é um instrumento de avaliação que traz o sujeito para o centro do processo de aprendizagem. Os dados apresentados foram produzidos por vinte e cinco estudantes. Como resultado destaca-se que o uso do portfólio abre perspectivas para a construção de novos conhecimentos ao cruzar: história pessoal, pesquisa acadêmica, conhecimento das políticas públicas e investigação de práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Portfólio. Formação do Pedagogo. Docência. Educação Infantil.

**ABSTRACT:** In this article, we present the experience of teacher training in the pedagogy course of a Federal University, focusing on the specificity of teaching in Early Childhood Education. Searching for procedures that make the formation a space that is constituted as an experience through the process of remembering, we use as methodological strategy the elaboration of portfolios, believing that this is an instrument of evaluation that brings the subject to the center of the learning process. The data presented was produced by twenty-five students. As a result, the use of the portfolio opens perspectives for knowledge construction when crossing personal history, academic research, public policies knowledge and investigation of pedagogical practices.

**Keywords:** Portfolio. Pedagogue formation. Teaching Early Childhood education.

**RESUMEN:** En este artículo presentamos la experiencia de la formación de docentes em el curso de pedagogia de una Universidad Federal, centrándonos em la especificidad de la enseñanza em la educación de la primera infancia. Em la búsqueda de procedimientos que hagan de la formación um espacio que se constituya como una experiencia, a través Del proceso de recuerdo, utilizamos como estrategia metodológica la elaboración de arteras, creyendo que este es um instrumento de evaluación que lleva al sujeto al centro del proceso de aprendizaje. Los datos presentados fueron producidos por veinticinco Estudiantes. Como resultado, se destaca que El uso de la cartera abre perspectivas para la construcción de nuevos conocimientos

<sup>1</sup> Pós-doutora em Educação, UFRRJ/PPGEDUC, [anelise.ufrj@yahoo.com.br](mailto:anelise.ufrj@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Puc-Rio, [silvianeli@yahoo.com.br](mailto:silvianeli@yahoo.com.br).

al cruzar: historia personal, investigación académica, conocimiento de políticas públicas e investigación de prácticas pedagógicas.

**Palabras-clave:** Portafolio. Formación docente. Enseñanza. Educación Infantil.

## Introdução

As “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia” (DCNP) (BRASIL, 2006) trouxeram um grande desafio para a formação inicial do pedagogo ao optar por uma formação que abrange várias possibilidades de atuação, entre elas estão: a docência (na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação especial, jovens e adultos, curso normal médio, nos contexto da escola regular, educação no campo, indígena e quilombola); gestão de sistemas e instituições de ensino; educação profissional e o desenvolvimento de projetos educacionais em ambientes escolares e não escolares. Barbosa e Abdian (2013) consideram que as DCNP apresentam uma amplitude temática e chamam a atenção para o fato de que essa gama de atuação do pedagogo pode favorecer uma formação superficial. A docência é vista pelas autoras como o “eixo básico para as outras funções nas quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos” (idem, p. 249). Os desafios para a formação do pedagogo nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia são o ponto de partida para a elaboração deste artigo.

Partimos da compreensão de que, mesmo que a experiência docente seja contemplada nas DCNP como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, e que isso imprima aos currículos dos cursos de pedagogia uma predominância de disciplinas voltadas para a docência, reconhecemos a necessidade de que os profissionais do ensino superior adotem estratégias de formação que considerem que o exercício da docência em diferentes níveis educacionais possui especificidades e que, no caso da Educação Infantil, isso requer uma proposição diferenciada, que convoque os estudantes a pensarem os sujeitos crianças para além da dimensão mais usual, a de aluno (MOTTA, 2014).

Assim, este texto tem origem na atuação das autoras na formação de professores no ensino superior e na pós-graduação, mais especificamente, nas disciplinas voltadas para a docência na Educação Infantil. Nesse contexto, e buscando encontrar uma estratégia que coadune teoria e prática, as autoras vêm optando pela realização do

portfólio como estratégia metodológica de ensino-aprendizagem, trabalho que vem sendo desenvolvido no âmbito de uma universidade federal brasileira. O recorte que apresentamos neste artigo tem como sujeitos de pesquisa vinte e cinco estudantes do quarto período dessa instituição e seus portfólios, realizados na disciplina “Educação Infantil”. A escolha por esse grupo em especial se deu porque normalmente a entrada no curso de pedagogia dessa universidade é para quarenta estudantes e esse ano, excepcionalmente, as vagas dessa turma não foram preenchidas. Desse modo, as pesquisadoras acreditaram que o número reduzido de estudantes favoreceria os registros necessários para a transformação dessa experiência em dados de pesquisa.

Metodologicamente, no primeiro encontro do semestre a proposta de elaboração do portfólio foi apresentada para o grupo de estudantes que aceitou a participação de forma unânime, autorizando inclusive a utilização de seus nomes por acreditarem que tal experiência individual não pode ser anônima. Por outro lado, optamos por só divulgar os resultados quando todos os estudantes já tivessem concluído o curso porque, após a realização do portfólio, as práticas de avaliação das outras disciplinas foram fortemente criticadas pelos estudantes.

Este texto apresenta primeiramente o desafio de pensar que, dentro da política de formação do pedagogo exposta nas atuais DCNP, a escola deve ser vista como um tempo e espaço que leva em conta a experiência do sujeito que aprende. Num segundo momento discute as concepções de infância e experiência (BENJAMIN, 1994) e sua importância na construção da identidade dos sujeitos docentes da Educação Infantil (HALBWACHS, 2004). Por fim, apresenta a metodologia desenvolvida na disciplina, destacando o lugar do portfólio como instrumento/metodologia favorável à construção do processo de ensino aprendizagem desses profissionais em formação para a docência em Educação Infantil. No portfólio os grandes e pequenos acontecimentos de cada um nas suas trajetórias de vida são registrados com a emoção de quem aprende mais do que um conteúdo. Aprende-se a própria vida.

### **O Curso de pedagogia e os desafios para formação do docente da Educação Infantil**

Para Canário (2006) as instituições educativas na modernidade, neste caso, incluso o curso de pedagogia, são marcadas por um currículo que valoriza a hegemonia e a conseqüente naturalização do modelo escolar, tendo como base uma compartimentação estandardizada, na qual uma didática pautada na técnica ganha força.

Nessa forma escolar a experiência do sujeito que aprende fica exterior à construção do conhecimento, resultando em um conhecimento previsível, excluindo as lógicas da pesquisa e da descoberta. Levando em consideração (i) que um dos objetivos do curso de pedagogia é a formação docente e que (ii) as práticas são impactadas pelas concepções, como identificar que infâncias e crianças estão presentes na Educação Infantil, de modo que ao assumirem o espaço da docência, os futuros professores se comprometam com práticas que considerem as crianças e os adultos sujeitos das suas aprendizagens? Que metodologia proporcionaria condições para, no curso da formação desses futuros professores, se refletir criticamente sobre infância e criança, assumindo a experiência do sujeito como fundamental à construção do conhecimento? Precisávamos de um instrumento/metodologia que viabilizasse o exercício da narrativa, a rememoração, o registro e a reflexão do processo de aprendizagem. Foi nessa perspectiva que introduzimos o portfólio como parte dessa formação. Além disso, o portfólio possibilita realizar uma avaliação na qual, para além do conteúdo, cada aluno possa falar do seu percurso e sobre como o curso impacta a sua formação ao mesmo tempo em que é apoiado “em seus percursos de aprendizagem” (POPP, 2017, p. 92).

Assim, nosso intuito foi propor uma metodologia que considerasse os estudantes como atores privilegiados de seus processos de aprendizagem. Entendemos que essa experiência abre perspectivas para a construção de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica, tanto no curso de pedagogia quanto na Educação Infantil. História pessoal, pesquisa acadêmica e políticas públicas se cruzam, formando um cenário no qual a criança é o centro.

A necessidade de se pensar outra lógica para as relações escolares tem a ver com o fato de que a escola, como se apresenta hoje, é uma instituição obsoleta (CANDAU 1997; 2000; CANÁRIO 2006; GABRIEL 2008). Para esses autores, como invenção da Modernidade, a escola surge rompendo com uma aprendizagem que era realizada em continuidade com a experiência e por imersão na realidade social. Inversamente a isto, a escola institui um espaço e um tempo distintos para a aprendizagem, rompendo e subestimando a experiência dos aprendentes e, conseqüentemente, “marcando negativamente a relação com o saber” (CANÁRIO, 2006, p.13). O trabalho escolar esvaziou-se de significado, sendo urgente recriar o sentido do trabalho escolar e da vida na escola. Estabelecer uma nova relação com o saber escolar centrada na valorização da experiência de quem aprende marcada pela autonomia na produção do saber, seja ele aluno ou professor (CANÁRIO, 2006). A escola carece de reinvenção (CANDAU 2000;

CANÁRIO 2006). Uma escola articulada com os contextos social e cultural do seu entorno, que permita aos alunos integrar suas experiências acadêmicas com as suas experiências de vida. Isto porque, um trabalho escolar que esteja desconectado da vida não possibilita que alunos e professores produzam sentidos, construam saberes.

Como dito anteriormente, a hegemonia do modelo escolar, definindo tempos e espaços específicos para o processo de ensino-aprendizagem, colocou a experiência do sujeito que aprende fora do processo de construção do conhecimento. As ações de pesquisar, descobrir, criar, foram substituídas por transmitir, memorizar, copiar. Nessa forma escolar a experiência do sujeito que aprende fica exterior à construção do conhecimento. Uma forma de organização que se coloca hoje como superada e obsoleta (CANÁRIO, 2006), colocando a escola “sob suspeita” (GABRIEL, 2008, p. 214). Precisamos de uma escola que se reinvente, que discuta a natureza do conhecimento escolar, retornando às questões do currículo e da avaliação, situadas num contexto de tensões, onde a centralidade da linguagem na produção do mundo se impõe.

Esse tempo em que a escola se encontra “sob suspeita” são “tempos pós” (GABRIEL, 2008). Tempos de inquietações e incertezas, começando pela questão da produção dos saberes escolares. Assim, Gabriel (2008) aposta na centralidade do conhecimento escolar para discutir as relações de poder e a dimensão política do currículo, evidenciando as tensões presentes no campo. Partindo do diálogo com Stuart Hall, a autora assume a importância do papel constitutivo da cultura em todos os aspectos da vida social, assumindo a cultura como “rede de significados” (GABRIEL, 2008, p. 219). Com isso, o papel constitutivo da linguagem assume lugar central na produção da leitura do mundo e, conseqüentemente, a “pertinência de operar com a ideia de currículo como prática de significação” (IDEM, p. 224).

Desse novo ângulo, é necessário ressignificar tanto o lugar do currículo quanto da produção do conhecimento escolar, ambos permeados pela prática discursiva, destacando o “papel ativo dos sujeitos na produção de sentidos em situação de aprendizagem” (GABRIEL, 2008, p. 233), propondo-se também um novo lugar para a escola. Neste, a centralidade da cultura e da linguagem enquanto produção de sentidos e significados dão ao conhecimento escolar e ao currículo uma nova relação na construção dos saberes e na organização do cotidiano escolar. Nesta perspectiva, o currículo não estaria mais preso a uma grade, mas seria espaço de negociação de diferenças e identidades, “mediante os usos da linguagem, dos discursos, produzindo sentidos sobre as práticas” (GABRIEL, 2008, p. 226-227). Uma aposta na escola

enquanto espaço político, capaz de lidar com “as diferenças de vozes, leituras, desejos, sonhos e narrativas dos diferentes sujeitos que nela interagem” (idem p. 236). Interessante pensar que estas questões postas por Gabriel, colocam o cotidiano escolar como um lugar de experiências significativas e possibilitam o currículo ser lugar de se forjar nossa identidade.

Então, se o compromisso da escola passa a ser também com as narrativas dos sujeitos, com a diferença, qual o lugar da escola no que diz respeito ao acesso ao conhecimento na sua dimensão mais objetiva? Que metodologia dará conta de integrar a dimensão objetiva do conhecimento, construída e partilhada socialmente, com as narrativas dos sujeitos aprendentes? Isto porque, a aceitação dessa parcela objetiva do conhecimento, e conseqüentemente do conhecimento escolar, implica reconhecer que “os sentidos atribuídos não se encontram apenas nos saberes ensinados e aprendidos, mas também nos sujeitos que ensinam e aprendem” (GABRIEL, 2008, p. 233). É desse modo que o currículo e as práticas pedagógicas viabilizam a construção de um conhecimento escolar que, sem abrir mão da objetividade, considera a relação dos sujeitos com o saber o ponto de partida para a produção de sentidos nas situações de aprendizagem, o que nos leva a tomar o portfólio como parte desse processo.

### **Portfólio: metodologia de ensino aprendizagem na formação dos professores de Educação**

O portfólio é uma modalidade de avaliação retirada do campo da arte, cujo objetivo é a ordenação de uma trajetória profissional com o fim de apresentação dos momentos mais significativos desse percurso. No campo educacional o portfólio tem sua origem na alternativa para a avaliação escolar com uma lógica diferente daquela que vê o saber como acumulação descontextualizada e o ensino como transmissão. Assim, o portfólio foi assumido como:

ordenação de amostras que reflitam a trajetória de aprendizagem de cada estudante, de maneira que, além de colocar em evidência seu percurso e refletir sobre ele, possam contrastá-lo com as finalidades iniciais de seu processo e as intenções educativas e formativas dos docentes. (HERNANDEZ, 2000, p. 167).

Como recurso que viabiliza o registro de um processo, o portfólio aproxima-se da própria natureza dialógica e singular que envolve os percursos de aprendizagem.

Alunos e professores têm a possibilidade de refletir, mudar, ampliar, relacionar e negociar ideias, construir novos saberes, tornando a aprendizagem algo próprio. Ao invés de um conteúdo a ser transmitido e cobrado, o portfólio assume um caráter de construção, dando lugar para o conhecimento objetivo, mas também para a relação dos sujeitos com a produção de algo novo, pleno de significados e expressão de suas subjetividades. Um processo constante de reflexão, que coloca em contraste as finalidades educativas e as atividades realizadas para sua concepção (HERNANDEZ, 2000). O portfólio evidencia o que é do âmbito geral da disciplina e o modo como cada aluno investe e dialoga com as questões, entraves e conquistas de sua própria aprendizagem. Assim, no campo da educação, o portfólio agrega intencionalidade educativa à ideia original de ordenação dos momentos mais significativos da trajetória de aprendizagem.

A construção dessa concepção veio no diálogo com autores de outros campos, como é o caso da pesquisa de Zanellato (2008), que assume o portfólio como estratégia de avaliação da aprendizagem dos alunos do curso de artes visuais. Em “O Portfólio como instrumento de avaliação no ensino de graduação em Artes Visuais”, Zanellato (2008) assume o portfólio como instrumento metodológico no qual o processo de avaliação e reflexão considera o aluno como sujeito crítico de seu próprio conhecimento, e o professor o mediador entre o saber e o aluno.

Em pesquisa no Scielo, cobrindo um período de quatorze anos (2002-2016), ao definir as palavras-chave “portfolio/educação” na ferramenta de busca, encontramos quarenta e seis trabalhos publicados com foco no uso do portfólio. Dentre esses, trinta e nove estão em periódicos que têm como objetivo a divulgação de práticas na formação de profissionais da saúde. Os outros sete artigos tratam da utilização do portfólio em outras áreas: dois na educação matemática, três na pedagogia, um nas artes visuais, um na avaliação de adultos. O levantamento evidencia uma prevalência do campo da saúde na utilização do portfólio como estratégia metodológica que ultrapassa a ideia de ensino enquanto apreensão de conteúdos e a avaliação como testagem.

O tema é inaugurado no Scielo em 2002 com a publicação “Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem” (VIEIRA, 2002). Nesse artigo, a autora avalia que o uso do portfólio em educação constitui uma estratégia que procura atender à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem, assegurando aos alunos e professores “uma compreensão

maior do que foi ensinado e, desse modo, índices mais elevados de qualidade” (VIEIRA, 2002, p. 149).

A autora faz um histórico da apropriação do portfólio para a educação, apoiando-se no trabalho de Gardner (1994), Sá-Chaves (2000), Hernández (2000) e Shores e Grace (2001). O trabalho de campo é composto por 55 estudantes do curso de pedagogia de uma universidade privada do Estado de Minas Gerais. Como resultado, é apresentado um quadro que demonstra o aumento das notas dos estudantes, o que a pesquisadora considera como uma forma de indicar a melhoria na qualidade do que foi apropriado pelos alunos ao longo do semestre.

O segundo artigo no campo da pedagogia foi publicado no Scielo em 2005 com o título “O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno” (VILLAS BOAS, 2005). A autora recorreu a essa estratégia por entender que o portfólio possibilita a estudantes e professores praticarem uma avaliação que “supere sua função tradicional de dar nota e aprovar e reprovar o aluno, mantendo, assim, a classificação, a seleção e a exclusão” (VILLAS BOAS, 2005, pp. 292-293). Como conclusão destaca que mesmo reconhecendo a opção pelo portfolio como positiva, “mudar a cultura avaliativa é um processo longo, lento e coletivo” (idem, p. 304). Os resultados positivos se materializam na reorganização do currículo, na participação dos profissionais e na forma de se fazer o planejamento do trabalho pedagógico. Segundo a autora, através dessa metodologia passou-se a contar com a colaboração e tomada de decisão por parte dos alunos.

O terceiro artigo, “O portfólio na formação e avaliação profissional de professores” (SILVA; REBELO; MENDES; CANDEIAS, 2011), apresenta o portfólio enquanto um instrumento reflexivo que auxilia tanto o processo de aprendizagem como sustenta os professores na construção do seu percurso profissional, “levando ao fortalecimento de atitudes de colaboração e de partilha” (p. 538).

A presença de apenas três artigos do campo da pedagogia dentre as publicações do Scielo chama atenção. Tentando verificar se a estratégia de busca através das palavras-chave “portfolio/educação”, no “artigos/índice de assuntos” do site, abrangia a totalidade das publicações, fomos ao sumário de alguns periódicos e encontramos na revista “Estudos em avaliação educacional” onze publicações sobre esse tema. Cabe salientar que embora a revista seja indexada no Scielo, nenhum dos artigos apareceu na pesquisa anterior. Os artigos estão situados em diversas áreas. No campo da educação, merece destaque a publicação “O uso do portfólio no ensino superior” (AMBRÓSIO,



2013). O trabalho é resultado da tese de doutorado da autora que tem como campo sua experiência com a realização de portfólios na disciplina de didática nos cursos de licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O conceito de portfólio que a autora opera compreende “uma coleção dos trabalhos realizados pelos estudantes que permitem acompanhar o seu desenvolvimento por meio de diferentes formas de análise, avaliar, executar e apresentar produções desencadeadas de ações de ensino/aprendizagem desenvolvidas num determinado tempo/espço” (AMBRÓSIO, 2013, p. 24). Como resultado da experiência, destaca nessa nova didática, “as atenções pedagógicas se voltam para a percepção da totalidade das dimensões do ser humano: a dimensão técnica, ética, estética, política, moral, cognitiva, social, emocional, corporal” (AMBRÓSIO, 2013 p. 169), resultando numa formação mais plural.

A escolha de Ambrósio (2003) pela elaboração de portfólios nas licenciaturas do Ensino Superior se deu por compreender “a necessidade de experimentar, na formação inicial de professores, processos mais holísticos e dinâmicos de aprendizagem que repercutissem na sua futura docência” (p. 11).

Esse também foi o nosso desejo. Ao optar pela construção dos portfólios, especificamente na disciplina de Educação Infantil, ficou evidente que, como uma metodologia de avaliação, o portfólio se constitui em um documento de identidade, por ser espaço de construção de significados, saberes e subjetividades. Ou seja, acreditamos que, no processo de construção do portfólio, não há apenas um conhecimento sendo produzido, mas subjetividades, identidades sendo forjadas pelo movimento reflexivo e partilhado que envolve o processo de registro dessa trajetória. Por isso, mais do que avaliar, parece ser a constituição da identidade dos sujeitos aprendentes o que está na base dessa metodologia. E a constituição dessa identidade está diretamente ligada à memória. A relação entre: memória, identidade e o portfólio será discutida a seguir.

### **Sujeito, memória e identidade: possibilidades de entrecruzamentos no portfólio**

Na construção do portfólio estão em cena as percepções dos sujeitos que envolvem o registro como forma de construção do conhecimento. No entanto, essas percepções são atravessadas por diferentes sentimentos e experiências que marcaram as trajetórias de vida de cada estudante. O que está realmente implicado nesse processo?

De certa forma, a escrita biográfica é uma escrita centrada no ‘eu’. No entanto, para que o que se conhece não seja apenas a superfície, há algo a ser descoberto, o que está escondido nas dobras, que revela aquilo que a linearidade não dá conta. No texto ‘A criança no limiar do labirinto’, Gagnebin (2000) analisa a escolha de Walter Benjamin por um relato em ‘Infância Berlimense’ que rompe com a tradição com a escrita autobiográfica centrada no ‘eu’. Com essa aproximação, assume que a concepção de sujeito transcende àquilo que está à mostra, e que para além da “afirmação da consciência de si” (GAGNEBIN, 2000 p. 74), a concepção de sujeito se abre para a possibilidade da rememoração.

Diferente da afirmação da consciência de si, a rememoração é um lugar atravessado pelo coletivo. Nessa perspectiva, o modo como contamos nossa história e como agimos nela muda radicalmente. Um movimento que não pode ser alcançado apenas pela intensidade das “lembranças individuais”, mas pela “densidade de uma memória pessoal e coletiva” (idem, 2000, p. 77). O que resulta numa escrita que não é solitária, mas marcada pelo mergulho que fazemos na profundidade das lembranças. Assim, memória e sujeito são constituídos pelo mesmo fio que se desenrola em uma narrativa onde o narrador é obrigado a desistir da segurança de uma identidade linear e assumir a narrativa enquanto ruptura, desvio, possibilidade de construção de uma identidade sempre renovada por um sujeito ético e político. Memória e sujeito não estão prontos, são constituídos nesse processo de rememoração.

Caminhando de forma a não se afastar da ideia de memória enquanto um processo que é construído, contemporâneo de Benjamin, Maurice Halbwachs (2004) assume a memória como um processo fundamentalmente coletivo e social, submetido a mudanças e transformações constantes. O autor começa sua exposição assumindo que, na construção das nossas lembranças, “jamais estamos sós” (p. 30), pois a estada em cada lugar é povoada por informações de outros, mesmo que não estejam ali materialmente.

Esses outros e suas lembranças são testemunhas junto com nossas próprias lembranças. Essas lembranças são percepções que têm uma estreita ligação entre presente e passado, aproximando-se da ideia de entrecruzamento dos diferentes tempos (BENJAMIN, 1994). Halbwachs entende que as lembranças não estão dadas, elas são construídas no diálogo entre muitas testemunhas presentes nesse conjunto de percepções. Esse olhar para o passado com a lente do presente não é algo solitário, pois mesmo que nossas lembranças nos levem a um evento em que somente nós estávamos

envolvidos, “sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem” (HALBWACHS, 2004, p. 30).

Para o autor, ainda, a memória, como em Benjamin, tem a ver com a procura, como algo a ser investido. É preciso esforço para não esquecer, é preciso a procura para lembrar. Porém, não controlamos o resultado desse esforço. Neste sentido, tanto o passado vivido quanto a memória são essenciais para a rememoração e, conseqüentemente para a construção da identidade.

Assim, transcendendo aos limites que um instrumento de avaliação pode ter, a construção do portfólio traz para o trabalho pedagógico uma dimensão de alteridade, de diálogo com a própria história, seja a do presente, seja a das expedições possíveis aos lugares profundos da memória. Nesta perspectiva o portfólio assume um lugar que não é exterior, mas que é autobiografia, vida, trajetória, percurso.

#### A narrativa como metodologia: uma análise dos portfólios

Como dito na introdução, os portfólios que aqui trazemos foram construídos ao longo da disciplina de Educação Infantil, ministrada numa Universidade Pública Federal. A Universidade faz parte do plano de expansão do governo brasileiro, cujo objetivo é a ampliação do acesso e da permanência no ensino superior no Brasil. Uma das características do plano de expansão é a criação de campus em regiões marcadas por desigualdades sociais e/ou de difícil acesso. Neste caso, nossa questão não é o acesso, e sim a região onde o campus está situado: uma das mais importantes e mais violentas cidades da Baixada Fluminense/RJ.

Nesse cenário, a escolha pelo trabalho com o portfólio esteve relacionada à construção de um documento de identidade. Importava-nos, por um lado, conhecer as histórias daqueles sujeitos e, por outro, encontrar um caminho metodológico coerente como a concepção de infância presente na disciplina. Acreditamos que as crianças são atores sociais, produto e produtoras de cultura, que se materializam na linguagem. São influenciadas pelos aspectos sociais, políticos, ideológicos e geográficos do contexto em que estão inseridas. Desta forma, ao trabalhar com essa concepção, questionamos também que elementos têm sido considerados na elaboração dos projetos pedagógicos e quais são as orientações das práticas das instituições que atendem a esse público. Cabe destacar que muitos alunos do curso de pedagogia dessa Universidade já são professores das redes municipais de educação da região. Assim, nosso primeiro objetivo foi

perceber quais eram os conceitos de infância presentes naquele grupo de estudantes. Mas, antes disso, procuramos conhecer suas infâncias através do exercício de rememoração do passado, para em seguida olhar criticamente o presente.

Como primeira atividade, convidamos todos a escrever uma carta para a criança que foram. A elaboração dessa atividade sofreu resistência por parte de alguns. Talvez o motivo possa ser entendido na leitura da introdução da carta de Brito<sup>3</sup>:

Recebi a notícia por telefone que deveria escrever uma carta para você. Ao pensar na possibilidade de reverter o tempo, meus olhos marejaram de lágrimas, meu coração apertou e uma vontade de chorar brotou no meu peito...”

Ou nas palavras de Luana:

Olá Luana! Como você está? Você ainda existe? Hoje aos 29 anos de idade fico surpresa em ter que escrever para você, pois a dinâmica social na qual estou inserida exige que eu me esqueça de você, de mim. Mas sabe que parando para pensar, percebi que muitas das minhas vivências atuais estão diretamente relacionadas a você...

Ou mesmo na constatação da Caruanã:

É meu filho, eu sou você e você sou eu (infelizmente). Sinto muito lhe dizer, mas você não será jogador de futebol nem economista como você falava aos 4 anos. Também tenho que te contar que vão cortar a mangueira tão querida na frente da sua casa, aquela que você e a molecada chamavam de casinha.

A linearidade da vida adulta oculta de nós a criança do passado, escondida nas dobras da memória, mas muitas vezes também a criança que brinca diante de nós hoje. O encontro com a criança que fomos, que não acontece sem o impacto da emoção e surpresa do reencontro, ressignifica o presente, coloca o sujeito em contato com a essência de um tempo intensivo, não linear, por isso atravessado de ‘agoras’ (KOHAN, 2003). Enxergar essa criança abre um leque de possibilidades, não só para o passado, mas também para o presente, de modo a ressignificar o futuro.

---

<sup>3</sup> Buscando a valorização da autoria dos registros do portfólio optamos pela manutenção dos nomes verdadeiros. Estes, assim como o uso do material dos portfólios, foram autorizados pelos alunos.

Rememorar o passado, compartilhar experiências. Realizar uma escrita autobiográfica na terceira pessoa pareceu ser outro estranhamento que a atividade provocou.

Gostaria que ao ler esta carta você pudesse entender o que senti ao escrever-te essas palavras, porém entendo que não seja possível, pois meus sentimentos nesse momento são incompreensíveis para alguém da sua idade. Estranho usar a terceira pessoa para falar comigo, isso mesmo, esta carta foi escrita por você mesma, com 40 anos de idade (Valéria).

É com muito carinho que lhe escrevo esta carta, sou alguém que te conhece muito e estou ansiosa para contar-lhe algumas coisas, sinceramente espero que de alguma forma possam contribuir na jornada de sua vida (Angélica).

Olá, você deve estar achando estranho encontrar uma carta escrita por você mesma! Pois bem, encontrada, pense um pouco sobre o que você irá ler (Gleice).

O exercício de alteridade provocado por essa escrita desloca o aluno do seu lugar de adulto para reconhecer sua verdadeira face no encontro com a criança que persiste em existir. O espanto que desconcerta a visão que o adulto tem de si mesmo ao descobrir que essa criança não está soterrada pelo passado.

Esse exercício se mostrou também como oportunidade de avaliar uma trajetória, como aparece na escrita de Verônica: Olá Verinha, como vai? Espero que esteja ansiosa pela história incrível que te aguarda.

Todos se lançaram ao desafio do encontro, no qual muito foi dito e conselhos foram dados. No exercício da rememoração, acontecimentos grandes e pequenos estiveram presentes, tal como o narrador de Walter Benjamin, nada ficou perdido na história (BENJAMIN, 2000, p. 223). E, a recuperação dessa história, ao fazer parte de um trabalho acadêmico, colocou a narrativa em outra perspectiva, como descreve Brito:

Fomos afetados. Isso é o que fica. Esse foi o caminho. Sobretudo a forma como foi conduzida a disciplina, na qual a responsabilidade por essa construção era individual, não no sentido individualista, ao contrário, era o resultado das discussões em sala, das leituras em duplas, do contato com o texto, e das observações da professora em nosso texto, dialogando com cada um, respeitando cada individualidade.

Ficou evidente, como afirma Gabriel (2008), que para além dos sentidos presentes nos saberes ensinados, há sentidos a serem produzidos pelos sujeitos que ensinam e, também, pelos sujeitos que aprendem. Para isso, é preciso sentir-se afetado. Nesta perspectiva, o portfólio tanto coloca em evidência um percurso, quanto ajuda o estudante a refletir sobre ele, colocando a constituição da identidade dos sujeitos aprendentes na base de todo o processo.

Por outro lado, todos sabiam que suas histórias se tornariam públicas, sendo preciso estabelecer desde o início um elo de cumplicidade. Somente dessa forma foi possível contar as condições que cercaram as infâncias desses sujeitos.

Aqui onde moramos há escassez de tudo, não há saneamento básico, as ruas são de barro, há muito insetos... (Jovic)

Não pense que essa situação difícil da sua família vai durar para sempre, vocês que hoje sequer têm luz elétrica, daqui a vinte e tantos anos terão quatro aparelhos de televisão e uma casa muito linda. Essas paredes de barro que caem nos dias de chuva forte ficarão para sempre esquecidas, ou quase! Ah! Seu pai e sua mãe vão parar de beber, ele primeiro por problemas de saúde e ela não vai parar.... parar, mas só vai beber nos dias de festa e às vezes, nem isso. Só que vai demorar muito, muito mesmo, isso ainda vai te trazer muita tristeza, seja forte! (Valéria).

No decorrer da sua vida, você passará por altos e baixos, o que é normal, e um dia se verá diante da morte, um tumor intramedular inoperável, e terá que lutar, mas você vencerá... (Antônia)

Roube a bola de cristal da sua avó, quando você fizer 18 anos, ela vai quebrar e depois você vai se arrepender, salve-a! Seu pai vai embora, mas não vai fazer muita falta! Tudo irá se resolver (Cristiane).

Nos primeiros anos do ensino fundamental sofri variadas formas de preconceito racial, mas a que mais me doía (...) era a que vinha das minhas professoras (Verônica).

Se, por um lado, é difícil entrar em contato com a escassez, com as angústias, com os altos e baixos, com os preconceitos, com as ausências vividas na infância, por outro, fica a pergunta: como falar de infância que está diante de nós ocultando as histórias que nos constituem como sujeitos e que por isso também atravessam as aprendizagens de hoje? E assim o portfólio ia se mostrando como espaço de narrativa, de rememoração, de encontro, de consolo que emergem do processo de rememoração, nessa delicada trama que é a formação do docente que tem a Educação Infantil como foco.

Narrativa, história e experiência são alguns dos conceitos presentes na obra de Walter Benjamin que, ao fazer uma crítica à sociedade moderna, destaca:

a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 1994, p. 197, 198).

A preocupação do autor com a perda da experiência está exposta no texto “Experiência e pobreza”. O conceito de experiência é entendido em um sentido amplo, mais abrangente do que aquilo que comumente se expressa para o senso comum. Para entender do que o autor está tratando, podemos tomar como exemplo a palavra *erlebnis* que é traduzida como vivência. Esta indica situações mais pessoais: psíquicas ou corporais. Já experiência estaria mais voltada para situações histórico-coletivas, interações vividas no campo da cultura a qual pertencemos, guardando uma relação direta com a narrativa, onde os homens se apropriam das experiências uns dos outros (BENJAMIN, 1994).

Foi neste sentido que as cartas foram compartilhadas, assim como outras experiências que levaram os sujeitos ao encontro de suas histórias. Na elaboração da atividade “Memórias da infância”, os alunos escreveram “um cheiro, um gosto, um objeto e um lugar” relacionados às suas infâncias: o registro de suas lembranças escolares, a descrição de um momento no qual se adaptaram a uma nova realidade, a escrita de uma situação onde aprenderam alguma coisa, entre tantas outras conversas e trocas de experiências que povoaram essas memórias. Mas, como fazer uma ponte entre história pessoal e história coletiva, na qual as infâncias de ontem e de hoje se encontram e se distanciam?

Embora as infâncias narradas fossem repletas de concretude, ao discutir a infância como uma categoria social, a imagem presente nos discursos desses estudantes atrelava a infância à ideia de pureza, inocência e graciosidade. Como se existisse um modelo de infância, modelo este muito distante do que vivem as crianças daquele contexto social. Contexto que, embora provocasse estranheza, era próximo a algumas das narrativas das suas infâncias. No entanto, ao falarem da infância das crianças das escolas nas quais trabalham, notava-se certo pesar. Como se essas crianças não tivessem

realmente uma infância. Assim, foi neste sentido que, olhar as próprias infâncias e compartilhá-las com a turma, abriu possibilidades para encontrar a diferença e a diversidade nas infâncias de hoje, sem idealização, mas com a possibilidade da mesma concretude.

Nesse percurso, o cinema teve um papel importante: desenvolver um olhar crítico sobre a infância. Assistimos aos filmes “A culpa é do Fidel”<sup>4</sup> e “A vida é Bela”<sup>5</sup>. Algumas observações foram registradas no portfólio, como a narrativa de Antônia:

Assim como Ana (a protagonista do primeiro filme) muitas crianças, não só no Brasil, mas no mundo, por um motivo ou por outro, são crianças sem infância.

Se, por um lado, Antônia reconhece os limites das crianças na sua condição de infância, Ana Carolina pode explicitar seu olhar sobre a criança, colocando-a no lugar da utopia:

Retrata a capacidade das crianças de criação de novos sentidos para o mundo. Diferentes dos olhares dos adultos. Um olhar voltado para o que é divertido, expressando assim emoções e desejos.

Ana Carolina experimenta uma situação de aprendizagem que envolve o papel ativo do sujeito na produção de sentidos (GABRIEL, 2008). Não é um conhecimento imposto, mas construído na relação crítica com a atividade proposta. E, é neste sentido, que entendemos o investimento no portfólio como proposta alternativa, que coloca o currículo como algo dinâmico e conectado com a vida.

O que essa experiência fez pensar sobre a infância

O mergulho nas infâncias – de cada um, dos colegas, das crianças com as quais trabalham, das imaginadas pelas lentes da arte – possibilitou uma leitura mais crítica e reflexiva dos textos teóricos, agora marcados pela sensibilidade e reinvenção de quem lê sua própria história.

---

<sup>4</sup> Julie Gravas, 2006/França.

<sup>5</sup> Roberto Benigni, 1998/Itália.



Tive que ler vários textos que contribuíram bastante para a visão de infância que tenho agora [...] as crianças que chegam à escola têm uma história anterior àquele momento. Infelizmente alguns profissionais ainda se esquecem, ou não sabem disso [...] percebi também que muitas escolas não seguem um referencial teórico apenas. Nesta disciplina aprendi que infância é uma categoria social e que existem diferentes concepções de infância, inclusive não tinha noção de que a criança também é produtora de cultura (Valéria).

Hoje posso dizer que a teoria modificou a minha prática. Vejo as crianças com outro olhar, como um ser que ainda pequenininho merece respeito, e não devem ser manipulados pelos adultos na hora e da maneira que querem. As crianças possuem vontades e sentimentos próprios, os quais são banidos quando entram em uma instituição chamada ESCOLA (Gleice).

Nenhum currículo dará conta de sensibilizar o olhar do professor se este estiver pautado em uma lógica que subestima a experiência daquele que aprende. A mudança na lógica das relações escolares (GABRIEL, 2008) começa com o estabelecimento de uma relação positiva com o saber, ainda nos cursos de formação. Poder dizer que a teoria modificou minha prática é uma marca dessa positividade.

Mais que uma estratégia metodológica: uma relação com a própria vida

A proposta inicial era de que no processo de construção do conhecimento os alunos pudessem refletir criticamente sobre infância e criança, mas que isso fosse atravessado e fundamentado pela experiência dos sujeitos, fazendo do portfólio um documento de identidade marcado pela construção de saberes e subjetividades. Jovic fala do impacto desse processo:

Farei uma breve exposição do processo de construção do portfólio ao longo desse período. No início estranhei um pouco [...] a produção do portfólio me fez lembrar um pouco do que vivenciei [...]. Voltar ao passado fazendo uma conexão com o presente foi muito custoso! Confesso que às vezes, não consegui me situar, dava um branco, havia um conflito constante no ser, só em pensar que escreveria nas páginas em branco uma parcela da minha história de vida [...] estaria ali deixando minha experiência, socializando-as sem censura [...]. De certo me desestabilizava. Sabia quão grande era a responsabilidade, não poderia, nem deveria inventar histórias, porque se tratava da minha história de vida, das minhas experiências pessoais quando criança, da minha origem, dos meus valores, costumes, do meu convívio com pessoas diversas e da família (Jovic).

Diante da página em branco não estava uma resposta pronta, copiada dos livros ou textos lidos, mas uma resposta a ser construída, que não pode ser simplesmente inventada, mas que penetra a própria história pessoal do sujeito que aprende. Assim, a escrita não é estéril, e sim histórias de vida marcadas pela produção de subjetividades.

Escrever aos poucos sobre os conhecimentos adquiridos, fazer relações com a própria vida e história, perceber mudanças, tudo isso se torna muito interessante quando faz parte da construção de um portfólio (Débora).

É a primeira vez que ouço falar em portfólio, e é uma ótima forma de avaliar. Ele incentiva os alunos a estarem sempre estudando e o professor tem que ter muita dedicação para ler tudo. É uma forma mais leve de avaliar. [...] As provas ou um trabalho apenas não incentivam o estudante, só geram tensão, medo e quem decora melhor o conteúdo. O portfólio levou um pouco de mim para a professora. Eu sei que ela me conhece, foi uma troca. Não é um processo simples, pois estamos sempre escrevendo algo, mas essa forma de trabalho nos auxilia até no aprimoramento da escrita. Às vezes pego o portfólio, fico relendo o que escrevi, as anotações da professora, e sempre mostro para alguém. É uma parte minha que quero compartilhar e rever (Cristiane).

No lugar do medo, o desafio de produzir algo novo. A avaliação como partilha, como troca torna-se um processo complexo que modifica tanto o aluno quanto o professor, que por sua vez torna-se coparticipante dessa construção. No processo, mais do que conteúdo, o portfólio levou um saber de mim para a professora. Sujeito e conhecimento, cognição e emoção como faces complementares do trabalho escolar.

Desde o início do período ficou combinado que seriam feitas diversas atividades que comporiam um portfólio. Assim que foi explicado, achei que essa proposta daria muito trabalho e que por isso seria mais simples se fosse passado uma pesquisa, um seminário, resenhas etc. Com o passar das aulas e da construção dos trabalhos pude perceber qual era a proposta e quão prazerosa era sua elaboração. Nos deparamos com atividade que nos emocionaram, como a escrita para a criança que eu fui. Que nos fizeram refletir sobre os pensadores da Educação Infantil, sobre nossa trajetória acadêmica, sobre as imagens da criança e da infância. Propostas que nos fizeram lembrar de gostos, cheiros, lugares e objetos que marcaram nossa infância. Nos fizeram lembrar o que aconteceu na escola que estudamos. Além disso, nos fizeram pensar em momentos, muitos deles fora da escola, em que aprendemos e ensinamos algo, e situações de adaptação que vivemos. Por fim, refletir sobre o próprio processo de produção do portfólio (Ana Carolina).

Nos depoimentos de Valéria e Ana Carolina, a teoria aparece conectada com a emoção e com a experiência pessoal, tanto de aprendizagem quanto da própria vida. O desafio de uma metodologia que desse conta de integrar a dimensão objetiva do conhecimento, construída e partilhada socialmente, e as narrativas dos sujeitos aprendentes, parece encontrar na experiência de construção do portfólio narrada pelos alunos um caminho produtivo. A trajetória acadêmica não precisa estar isenta de espaços para se expor as emoções, um exercício nada fácil, como assume Luana:

A produção deste portfólio fez com que eu pudesse reviver bons e maus momentos da minha história, e expor minhas emoções não é nada fácil. Uma consequência disso é a abordagem superficial que fiz nos primeiros trabalhos. A cada folha escrita passei a sentir uma necessidade de expor mais de mim mesmo, e espero ter conseguido (Luana).

Cada atividade em conjunto com os meus colegas e as deste portfólio, me ajudaram a decidir minha linha de pesquisa para elaboração da minha monografia (Biancha).

Assim, o exercício da narrativa associado à rememoração e ao registro do processo de aprendizagem possibilitou não só um olhar crítico sobre os textos lidos na disciplina e sobre o próprio processo, quanto também abrir novos horizontes para a história pessoal, para o percurso de aprendizagem e para a própria prática, como se evidencia nos registros acima.

### **Considerações Finais**

Segundo os depoimentos, de todas as atividades que compuseram a coleção do portfólio, o que os alunos mais gostaram de fazer foi a ‘Carta para a criança que eu fui’, seja pela possibilidade da rememoração, de encontrar a criança de outrora, como também pela construção de subjetividades e identidades que esse processo assumiu na vida da turma.

A partir da leitura das cartas, discutimos as concepções de infância e criança presentes nas narrativas. Nesse contexto foram realizados aproximações e afastamentos entre as infâncias das gerações existentes em sala e a infância contemporânea. Ao mesmo tempo, a música, a literatura, a poesia, as artes, ampliaram a leitura junto com o referencial teórico que trouxe a história, as políticas e as práticas do atendimento à

infância brasileira. Nosso intuito foi: ao reconhecer a especificidade da infância, desnaturalizar o modelo escolar, propondo uma metodologia que considere os estudantes como atores privilegiados de seus processos de aprendizagem. Entendemos que esta experiência abre perspectivas para a construção de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica tanto nos cursos de formação quanto na Educação Infantil, nos quais, história pessoal, pesquisa acadêmica, políticas públicas e práticas se cruzam, formando um cenário no qual a criança é o centro. O nosso desejo é que este texto não seja um ponto final, mas o desafio para uma prática docente que possa nos afetar, alunos e professores, como afirma Brito:

Ainda é muito difícil transpor para o papel, aquilo que somos, que compreendemos, que absorvemos. Mas, o importante é a percepção de que fomos afetados pelo prazer do conhecimento, seja pela leitura do texto, pela discussão em sala, pela escrita... Fomos afetados! (Brito)

A flexibilidade e dinamicidade proposta nas DCNP para a formação do pedagogo que atua na Educação Infantil encontram no portfólio uma metodologia que permite colocar esse futuro profissional diante de escolhas significativas para a sua trajetória. Uma docência como base tanto da formação quanto da identidade desses profissionais. Olhar para essa formação e chegar à conclusão de que fomos afetados pelo prazer do conhecimento, coloca a formação no campo educacional como espaço de mobilização dos sujeitos para olharem suas próprias trajetórias.

Levando em consideração que o curso de Pedagogia se destina, predominantemente, para a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a pesquisa mostra a relevância do uso do portfólio para a formação desses futuros professores ao democratizar o saber enquanto construção que considera a dimensão ética e estética do conhecimento. Os depoimentos dos alunos apontam para o portfólio como uma metodologia que respeita as manifestações cognitivas, emocionais e afetivas tanto individuais quanto coletivas, criando condições para que essa seja a base da sua própria prática cotidiana com as crianças, seja na Educação Infantil, seja nas séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para, como requisitado nas DCNP, “ampliar a visão e atuação desses profissionais” numa prática que se sustenta, antes de tudo, pelas relações de alteridade.

## Referências

- AMBRÓSIO, M. **O uso do portfólio no ensino superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARBOSA, A.; ABDIAN, G. **Gestão escolar e formação do pedagogo**: relações e implicações a partir da análise de projetos políticos-pedagógicos de universidade públicas. *Educação em Revista*, v. 29, n. 4, dez. 2013.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, W. **Rua de Mão Única**. Obras Escolhidas II. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.
- CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CANDAU, V. O currículo entre o relativismo e o universalismo: Dialogando com Jean-Claude Forquin. **Educação e Sociedade**, vol.21, n.73, dez., 2000. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400006)> Acesso em: nov. 2011.
- CANDAU, V. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativas no ensino da Didática**. São Paulo: Papirus, 1997, p. 71-95.
- GABRIEL, C. **Conhecimento escolar, cultura e poder**: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, A.; CANDAU, V. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 212-245.
- GAGNEBIN, J. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- GARDNER, H. **Educación Artística y Desarrollo Humano**. Barcelona: Paidós, 1994.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.
- HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.
- KOHAN, W. **Infância**: Entre educação e filosofia. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.
- MOTTA, F. **De crianças a alunos**: A transição de Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2013.

POPP, B. Avaliação por portfólio na pedagogia: desenvolvendo o processo reflexivo nos futuros professores. **Revista de Graduação USP**, v. 2, n. 1, mar. 2017, p. 91-94. Disponível em < [http://gradmais.usp.br/wp-content/uploads/2017/04/Gradmais3\\_R03\\_Popp.pdf](http://gradmais.usp.br/wp-content/uploads/2017/04/Gradmais3_R03_Popp.pdf)>. Acesso em: nov., 2011.

SÁ-CHAVES, I. **Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão** Aveiro: Universidade, 2000.

SHORES, E.; GRACE, C. **Manual de Portfólio: Um guia passo a passo para o professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, J.; REBELO, N.; MENDES P.; CANDEIAS, A. O portfólio na formação e avaliação profissional de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.3, p. 529-548, set./dez., 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000300006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000300006)> Acesso em: nov., 2011.

VIEIRA, V. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Dez 2002, v. 6, n. 2, p.149-153.

VILLAS BOAS, B. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Educação e Sociedade**, v.26, n. 90, abril, 2005, p. 291-306. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a13v2690.pdf>>. Acesso em: nov., 2011.

ZANELATO, J. R. **Portfólio como instrumento de avaliação no ensino de graduação em artes visuais** Dissertação de Mestrado em Educação. Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2008.

**Enviado em:** 07/04/2019.

**Aceito em:** 25/10/2019.

**Publicado em:** 30/12/2019.

### Como referenciar este artigo:

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do; BARBOSA, Sílvia Néli Falcão. Portfólio na formação do pedagogo: memórias e docência na educação infantil. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n. 16, p. 27-48, out./dez., 2019. e-ISSN: 2359-2087. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/issue/archiver>.