

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

Elizabeth Aparecida Alvarenga de Melo Oliveira

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INSTRUMENTOS
DIDÁTICOS NA APRENDIZAGEM DO ALUNO**

Pouso Alegre, MG.

2016

Elizabeth Aparecida Alvarenga de Melo Oliveira

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INSTRUMENTOS
DIDÁTICOS NA APRENDIZAGEM DO ALUNO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade do Vale do Sapucaí, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Língua e Ensino

Orientador: Prof^a Dr^a Renata Chrystina Bianchi de Barros.

Pouso Alegre, MG.

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CDD.410.

OLIVEIRA, Elizabeth Aparecida Alvarenga de Melo. Práticas pedagógicas e instrumentos didáticos na aprendizagem do aluno. [Dissertação] – Pouso Alegre: UNIVÁS, 2016.

Renata Chrystina Bianchi de Barros [Orientadora].

Dissertação de Mestrado – Universidade do Vale do Sapucaí, UNIVÁS, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, 2014.

1. Sujeito. 2. Surdez. 3. Língua. I. Título. II. Autor. III. Orientador.

AGRADECIMENTOS

Com certeza os últimos dois anos, que se passaram, foram os dias mais longos. E foram, sem dúvida, um dos grandes desafios para mim nesta caminhada. Estar aqui hoje... é realmente para agradecer por ter chegado a esta etapa na minha vida. São com longas jornadas que se tem experiências enriquecedoras para se recordar no futuro. Como foi difícil. Quantos fatos aconteceram de lá pra cá. Deus em todos os momentos me levantou, esteve ao meu lado. Sem Ele, nada estaria como está. As coisas como aconteceram foram de grande aprendizado. Cada rosto que cruzou o meu caminho foi gravado na memória. Os recordo todos os dias: espantosos, amorosos. Mas nenhum foi tão marcante quanto os que expressaram compreensão e entendimento. Pelo fato de parecer algo tão improvável de acontecer, foi o que casou mais fé em mim. Foi maior em todos os momentos.

Assim os dias foram levados como poeira pelo vento, e fez brotar em mim uma grande força. Ultrapassando cada barreira, sobrevivente dos dias que se antecipava ao encarar cada NÃO.

Hoje, agradeço aos Mestres amados, Professoras Doutoras Renata, Débora, Eni, Andréia e aos alunos da Escola Estadual Dom Francisco Silva. Que Deus os abençoe.

“Quem deu uma boca ao homem? Quem o faz mudo ou surdo, o faz ver ou o faz cego? Não sou eu, o Senhor? Vai, pois, eu estarei contigo quando falares, e te ensinarei o que terás de dizer. Amém.”

ÊXODO 4, 11-12

OLIVEIRA, Elizabeth Aparecida Alvarenga de Melo. **Práticas pedagógicas e instrumentos didáticos na aprendizagem do aluno**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem. Universidade do Vale do Sapucaí, 2016. 61p.

RESUMO

Objetivando compreender a prática pedagógica contemporânea pela inserção de novas tecnologias para o processo de ensino e de aprendizagem, nos ocupamos, nesta pesquisa, de investigar os modos da práxis pedagógica que se utiliza do instrumento portfólio no processo de ensino e de aprendizagem. Nossa hipótese circulou em torno dos sentidos que apontavam para o portfólio como um instrumento que poderia contribuir com os processos de formação/constituição de um sujeito autônomo na construção do conhecimento. A partir dos fundamentos teóricos da Análise de Discurso, cotejamos a compreensão de que há ainda um longo percurso a ser percorrido para que a escola possa questionar(-se) os/sobre os processos de ensino, aprendizagem e sobre os modos como lida com o instrumentos da e para a sua práxis.

Palavras-chave: Linguagem, tecnologia, portfólio

OLIVEIRA, Elizabeth Aparecida de Melo Alvarenga. **Didactic teaching practices and instruments on student learning.** Thesis (MS). Graduate Program in Language Sciences. University of Sapucaí Valley, 2016. 61p.

ABSTRACT

Aiming to understand the contemporary pedagogical Practice For New Insertion Technology for teaching and learning process, we are concerned, this research, to investigate the modes of pedagogical praxis What you use the portfolio tool In the process of teaching and learning. Our hypothesis circulated around the senses que pointed to the portfolio as hum instrument What could contribute OS Process Training / Establishment of an Autonomous Subject Knowledge in construction. From the theoretical foundations of Discourse Analysis, cotejamos the que of Understanding there is a long way a Being covered for what one CAN school question (If) the / About the teaching processes, and learning about the ways handles instruments and his praxis.

Keywords: Language, technology, portfolio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	13
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
1.1 O fundamento – a Análise de Discurso	13
Espaço simbólico – forma material e constituição de sentido.....	15
1.1.1 Pensar a escola a partir da Análise de Discurso.....	18
Escola – equipamento social ideológico	20
REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA	23
2.1 A Escola.....	24
2.2 A escola como lugar de normalização.....	31
2.3 O lugar do portfólio na educação	38
2.4 Descrevendo a ferramenta	43
CAPÍTULO 3.....	47
O PORTFÓLIO EM SALA DE AULA: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA.....	47
3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM USO DE PORTFÓLIO.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como proposta compreender a prática pedagógica contemporânea pela inserção de novas tecnologias para o processo de ensino e de aprendizagem. Trata-se, principalmente, de investigar os modos da práxis pedagógica que se utiliza do instrumento portfólio no processo de ensino e de aprendizagem.

Uma vez apresentado o objetivo, com a finalidade de realizar um estudo sobre portfólio, devemos dizer que o que nos instigou para a realização dessa pesquisa foram os supostos, mas sempre discursivizados, problemas apontados no espaço escolar. Para efeito de exemplificação, apontamos a dificuldade encontrada por professores em provocar seus alunos para a prática da leitura e da escrita e, também, para a realização das atividades escolares.

A fim de problematizar essas asserções, como ponto de partida, assumimos que a inserção de novas tecnologias pode contribuir para, ainda que timidamente, mobilizar sujeitos que se voltem para a tentativa de encontrar possíveis soluções para os problemas existentes no interior da sala de aula, como a falta de comprometimento com as atividades escolares, como citado por Felicetti e Morosini (2010). Segundo as autoras, para que haja comprometimento com os processos educacionais, nos quais estão contidos o ensinar e o aprender, é preciso haver empenho de professores e alunos, o que está relacionado às relações estabelecidas entre os sujeitos, os modos de ensinar e aprender, e os instrumentos educacionais.

Sendo assim, pensamos na necessidade de que os sujeitos envolvidos no, e para o processo de educação coloquem-se a refletir sobre a afetação dessas novas tecnologias na práxis pedagógica, e sobre os modos como os sujeitos se relacionam com as ferramentas de ensino e aprendizagem. Entre estas ferramentas estão as ferramentas tecnodigitais das novas tecnologias como o computador, *smartphones* e seus *softwares* e aplicativos. Entretanto, para os fins desta pesquisa, pensamos prioritariamente o portfólio, seja ele elaborado sobre a plataforma que for.

Para que pudéssemos discutir o objeto portfólio a fim de alcançarmos o objetivo apontado, mobilizamos teórica e metodologicamente os fundamentos da Análise de Discurso, que nos permite compreender não somente o objeto como um instrumento didático, mas como uma materialidade na/pela qual se pode olhar para os processos de linguagem. E por ser assim, conseguimos, nesse trabalho, apontar para a ferramenta **portfólio** como instrumento possível de ser elaborado e utilizado, em sala de aula, para a construção de narrativa discursivo-argumentativa, conforme proposto por Barros (2012), e que pode auxiliar no processo de inscrição do aluno num processo de construção de conhecimento singular

Ao nos fundamentarmos teoricamente na Análise de Discurso assumimos um modo de compreender o sujeito e a constituição, que está processualmente relacionada com os modos como língua e linguagem se articulam. Fundamentalmente, tais relações se dão no âmbito social, onde se dão os modos de experimentação do sujeito com as diferentes instituições, também afetadas pelas diferentes dimensões sociais – política, cultural e econômica.

Assim sendo, nossa posição teórica nos coloca à compreensão de que a sociedade e a prática de linguagem dos sujeitos em meio às relações estabelecidas e vivenciadas por eles os constituem e os transforma. É desse lugar, assim, que pensamos a relação entre o professor e o aluno considerando que, assim como em outros espaços simbólicos, mas fundamentalmente na escola, os processos sociais afetam, transformam e constituem os processos de formação numa ordem dinâmica proporcionando o funcionamento das condições históricas.

Durante o percurso desta pesquisa, hipotetizamos e objetivamos chegar à compreensão de que o portfólio pode contribuir com os processos formativos, isto é, com processos que permitem a constituição de um sujeito autônomo na construção do conhecimento ao passo em que se coloca a pensar, e os múltiplos aspectos e dimensões da aprendizagem, especialmente numa dimensão colaborativa para a elaboração do conhecimento por alunos e professores (SÁ-CHAVES, 2000).

Nesse sentido, partimos da possibilidade de considerar que o uso dessa ferramenta contribuiria para a ampliação dos processos de ensino e de aprendizagem, com a formação de sujeitos capazes de refletir sobre os processos que vivencia. Entretanto, fomos “pegos de assalto” ao nos depararmos com muitas dificuldades. Tais processos serão apresentados ao longo dessa dissertação.

A partir das dificuldades encontradas no percurso de investigação, da aplicabilidade da ferramenta portfólio no processo ensino aprendizagem, é que nos colocamos a analisar o discurso de uma professora de ensino fundamental, com mais de 30 anos de atuação no magistério, de forma a cotejar o discurso expresso em diferentes textos, acadêmicos e oficiais, que relatam e defendem o emprego da ferramenta portfólio no processo de ensino-aprendizagem, com a visão expressa por esta profissional atuante na Rede de Ensino Pública do Estado de São Paulo, sobre o seu trabalho com a ferramenta portfólio.

Ao realizarmos este movimento, retomamos Orlandi (2014, p. 161) que defende que “a formação, e não a capacitação, é capaz de produzir um **aluno** não alienado”, que parafraseamos para: *a formação, e não a capacitação, é capaz de produzir um **professor** não alienado*. Uma vez assumido o portfólio como ferramenta pedagógica, assume-se também uma relação de outra ordem para o trabalho de leitura e escrita em sala de aula, constituindo uma relação para o sujeito-aluno e para o sujeito-professor para com o ensino. Coloca-se, assim, em pauta, a crítica que Orlandi (2014) faz em seu texto: *Formação ou capacitação?: duas formas de ligar sociedade e conhecimento*, ao processo formativo que os professores brasileiros se deparam nos cursos superiores destinados à formação de educadores.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 O fundamento – a Análise de Discurso

Ao definirmos a Análise de Discurso como fundamentação teórica e metodológica desta pesquisa nos obriga, como consequência, nos afastarmos dos fundamentos teóricos que, grosso modo, vem mobilizando estudos na Área da Educação. Nossa afirmação se aponta como verdadeira, sobretudo, em relação com os fundamentos positivistas/fenomenológicos que tomam para a sua prática e estudo o sujeito completo, consciente e no qual se originam os sentidos que profere em seu enunciado.

Fundamentar-se na Análise de Discurso pressupõe a consideração de um sujeito assujeitado à língua, à história e interpelado pela ideologia, isto é, de um sujeito assujeitado às determinações históricas nas/pelas quais se dão os processos de significação (cf. ORLANDI, 1987).

A questão intelectual da Análise de Discurso está em compreender os processos de interpretação. É esta uma disciplina da interpretação que cunhou, em seu percurso de constituição, no entremeio da Linguística, da Psicanálise e do materialismo histórico o seu objeto de estudo – o discurso.

A nós, a Análise de Discurso interessa porque nos permite compreender os processos discursivos e a constituição dos sentidos e dos sujeitos como apontado por Pêcheux (1995, p.161) “um sistema de relações, substituições, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam entre os elementos linguísticos em uma dada formação discursiva”, isto é, lugar de constituição dos sentidos.

Isso nos impulsiona a dizer da opacidade da linguagem, a dizer da não coincidência entre o que o homem pensa, os objetos ou os acontecimentos no mundo e os sentidos. Ao afirmar que sujeito e sentidos se constituem ao mesmo tempo, Orlandi (1999) está apontando para a consideração de que os

sentidos não estão sempre já lá a fim de que sejam elencados e escolhidos pelo sujeito para significar algo no mundo.

A partir disso, podemos afirmar que o que nos interessa ao fundamentar nossos estudos na Análise de Discurso de M. Pêcheux e E. Orlandi é pensar, a partir da opacidade da língua, as possibilidades para o sujeito (re)significar a sua prática de linguagem na escola ao utilizar o portfólio como um instrumento para a construção de conhecimento.

Para a Análise de Discurso, as palavras não têm sentido em si mesmas. A leitura e a escrita, modos de praticar linguagem, contém em si condições elementares e particulares para a sua produção. Assim como fez Orlandi (1984), interessa-nos estudar a escrita e a leitura não apenas no seu produto final, isto é, sob a codificação (colocar em código linguístico, como letras, sílabas, frases...) ou a decodificação (a percepção e a identificação desses códigos, numa tradução em voz ou pensamento), mas, principalmente, interessa-nos pensar a leitura e a escrita como significação na relação como as condições em que o texto está sendo produzido (cf. ORLANDI, 1984).

Pensar desse modo significa pensar que os sentidos não estão prontos para interpretação. A interpretação é produzida ao passo que a escrita e a leitura são produzidas. Assim, o sujeito que escreve se inscreve, isto é, escreve um pouco de si mesmo nesse texto (autoria); e o sujeito que lê, faz a interpretação do lugar que ocupa. A sua história, a sua vivência, as experiências anteriores de leitura farão diferença no momento da interpretação de um texto.

Desse modo, a leitura é anterior ao contato com um texto escrito. Lemos o tempo todo, porque o sujeito é chamado à interpretação todo o tempo. Não é possível não interpretar (ORLANDI, 1996). Escrever e ler é processo de constituição de sentidos.

Nessa nossa pesquisa nos apoiamos também em Barros (2012a), que vem apontando, a partir dos fundamentos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso, modos de compreender o portfólio como instrumento de e para o processo de ensino e aprendizagem. A partir da proposta da autora,

compreendemos o portfólio como tecnologia de linguagem funcionando no espaço escolar, isto é, instrumento que é efeito da linguagem uma vez que, assim como postulado por Auroux (2009), a linguagem é primeira à existência de toda tecnologia. Dessa forma, o instrumento é elaborado em meio aos modos como o homem constrói saberes e os organiza, mas não sem se submeter à linguagem. Linguagem esta que constitui os saberes, os gestos e os instrumentos para a lida dos sujeitos com os saberes; e se constitui também como tecnologia por ser constituída por uma estrutura (qual seja), e por um acontecimento que se transforma a cada gesto de interpretação do homem.

Assim, uma vez considerado o portfólio como uma tecnologia de linguagem, devemos dizer que é este um instrumento que reserva a/em si um retorno a si mesmo, porque não é constituído sem a conjectura da linguagem. Conjectura essa, sobretudo, que está bordeada pelos campos (teóricos e práticos) e espaços (simbólicos) que irá compor, integrando a forma material que constitui os acontecimentos do espaço simbólico dado.

Espaço simbólico – forma material e constituição de sentido

Para os fins desta pesquisa, nos referimos especificamente ao espaço simbólico da instituição escolar, e é sobre a forma material que a constitui que queremos nos reportar. Espaço esse sobre o qual estão cristalizados sentidos sobre o ensinar e o aprender no qual são sujeitos, sobretudo, o professor e o aluno, respectivamente. Espaço esse no qual se espera ser exequível a realização de uma prática pedagógica que possa ser comprovada, que vise a redução das marcas do fracasso que, no Brasil, partem e se voltam para a própria escola como prova de incompetência e responsabilidade pela não evolução/desenvolvimento do País (cf. BARROS, 2012b; COLLARES & MOISÉS, 2014).

Com os estudos de Barros (2012a), pudemos compreender que é na forma material, assim como indica Orlandi (1999a), que está inscrita a injunção da história e da ideologia, ou seja, que se inscreve a dimensão imaginária do

discurso fazendo funcionar, imaginariamente, a sobreposição do material sobre o os processos de significação, isto é, que dá foco à coisa a ser significada de modo a relacioná-la diretamente como o mundo, numa relação de transparência com a linguagem. Isto, que é o efeito de evidência dos sentidos, está sobredeterminado pelo próprio espaço simbólico que esta forma material compõe, uma vez que esse espaço está "atravessado pela memória, atravessado por um conjunto de gestos de interpretação, é onde o sujeito se inscreve historicamente, tomando sentidos" (PFEIFFER, 2002 s/p) como se esses sentidos sempre estivessem lá, e como se somente estes pudessem significar os processos e a base material referida. Sendo assim, dizemos que os sujeitos, os objetos de intervenção, os instrumentos caracterizam e significam o espaço ao passo que são afetados por ele, porque é a ideologia que os interpela nos gestos de interpretação sobre eles e o próprio (do) espaço, sem haver separação temporal ou prioridade de interpelação sobre um ou outro. A ideologia é e está. Ela interpela.

Estando a ideologia interpelando os indivíduos em sujeitos (PÊCHEUX, 1999; ORLANDI, 2012), e as instituições em equipamentos sociais afetadas pelo Estado, à forma material é demandada uma conjectura para a investidura de gestos de interpretação, assim como, uma conjuntura social na qual atravessam fortemente a história e a política, estabelecendo condições de produção consentâneas aos acontecimentos daquele espaço simbólico.

Assim dissemos para podermos pensar o funcionamento de um instrumento peculiar na prática pedagógica – o portfólio, que compõe, também, a forma material que constitui a sala de aula, ao passo que também é afetada por essa forma material. Numa dada conjuntura, a prática pedagógica com instrumentos específicos não se faz a mesma que em outras salas de aula, mesmo que se procure reproduzir os mesmos elementos e práticas que em outro espaço se fez. Os sentidos, esses que para o sujeito sempre estiveram lá, colados ao seu significante, não se repetem, porque há o trabalho da história e da memória na sua constituição.

Na Análise de Discurso compreende-se que a história e a memória constituem a língua, esta a que o sujeito está assujeitado, base material na

qual se encontram o histórico, o linguístico e a ideologia. Nesta concepção, a história não pode ser pensada como reunião processual de fatos, uma vez que os acontecimentos somente convocam sentidos frente a um gesto de interpretação, tomando lugar e sendo significado pela/na memória. É por essa relação (entre outras) que podemos compreender a partir do que diz Paul Henry (1993) que a história não existe em si, ou seja, que os sentidos acerca de um acontecimento, ou um fato ocorrido, não estão prontos para serem resgatados e rememorados, uma vez que dependem das interpretações que se constroem a partir de uma memória – a história é sentido.

Desse modo, reafirmamos a impossibilidade da repetição de sentidos na utilização dos mesmos instrumentos numa prática pedagógica. A história é produção de sentido, sempre à espera de atualização na própria prática de linguagem dos sujeitos. Aprendemos com Achard (1999) que para que se possa reproduzir um sentido, é necessário que todas as condições de produção que corroboraram para a construção daquele sentido se repitam. E isso, sabemos, é do lugar do impossível.

Entretanto, há a constituição dos sentidos da/na memória que se nos apresenta sob dupla forma-limite (cf. PÊCHEUX, 1999 p.50): “(1) o acontecimento que escapa à inscrição, que não chega a se inscrever; (2) o acontecimento que é absorvido na memória como se não tivesse acontecido.” A constituição dos sentidos, isto que atravessa e constitui os acontecimentos não se faz por repetição, mas no recobrimento das injunções, do inacabado, das réplicas, permeada por implícitos, pré-construídos que possibilitam a produção discursiva no ponto de encontro entre paráfrase e polissemia.

Assim como posto por Achard (1999) e Pêcheux (1999), as práticas languageiras – diríamos de linguagem – colocam o ponto de encontro entre o que é repetível, possível de ser reconhecido na regularização disso que chamam de “operadores linguísticos”, e o que é histórico e político. Não é possível pensar numa desarticulação entre o que é reconhecível como memória, mas também não se deve se comprometer com a repetição do dizível.

1.1.1 Pensar a escola a partir da Análise de Discurso

A partir desses fundamentos, pensamos o estudo do portfólio como instrumento de retomadas e partidas para a formulação de sentidos na constituição de sujeitos autônomos, capazes de construir o seu caminho de conhecimento. Entretanto, a prática pedagógica como prática de transformação não é simples.

Rodrigues e Barros (2015), ao buscarem compreender os discursos sobre a língua(gem) e sujeitos em documentos reguladores da educação discutiram a escola a partir das transformações pelas quais passou a sociedade frente às condições históricas da sua produção. Os autores discutem como a escola não existe e nem funciona dinamicamente, ainda hoje, apesar de ser discursivizado por tantos estudiosos que da escola se constrói na sociedade.

Assim como Rodrigues e Barros (*idem*), partimos do pressuposto de que as instituições, como a escola, são mais do que lugares que podem ser referidos na cidade. Para nós, estas são Instituições afetadas ideologicamente pelo Estado e apresentam formas materiais singulares. É esta uma relação entre o simbólico (o que representa e significa) e o político (a disputa dos sentidos), abertura e fechamento.

Pela forma material que lhe é própria, compreendemos o espaço da escola como um espaço de significação (cf. Orlandi, 1999) singular, como um espaço ideológico significando as práticas voltadas àquele espaço. Ou seja, práticas de linguagem que recobrem o que é possível de ser retomado, mas não se sabe, porque foi concebido pela memória sem se lembrar dela; numa relação com o que pode ser recoberto com um acontecimento que não chegou a se inscrever, mas tinha os sentidos possíveis na relação com a história e o político (cf. PÊCHEUX, 1999).

Para que possamos alcançar o nosso ponto de chegada com estas proposições, que é pensar a escola a partir do fundamento teórico da Análise

de Discurso e, assim, compreendermos as práticas pedagógicas com o instrumento portfólio, devemos correferir o que já dissemos a partir de Pêcheux (1999), com o que podemos dissertar a respeito do que Orlandi (1997) diz a respeito da relação entre linguagem, memória e silêncio com a formulação acerca do silêncio fundador, que é a garantia da movimentação dos sentidos.

Segundo a autora, o silêncio fundador é necessário (e não originário) para o movimento dos sentidos, remetendo à premissa de que é na prática da linguagem que os sentidos são produzidos, isto é, de que os sentidos não estão prontos, de que a linguagem não é transparente e nem mesmo completa. Na relação com a exterioridade (a memória e a história), que lhe é constitutiva, os sentidos se constituem no caráter da incompletude da linguagem, significando o não-dito e permitindo o movimento do sujeito na produção dos sentidos.

Por isso, distinguimos entre: a) o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar; e b) a política do silêncio, que se subdivide em b1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras); e b2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura) (ORLANDI, 2007, p. 24).

Nos referirmos ao que postulou Orlandi, para apontar que o silêncio, a incompletude, opera em toda prática de linguagem como fundamento, mas que traz em seu funcionamento também a política do silêncio: o silêncio constitutivo que funciona operando recortes entre o que pode ou não ser dito pelo sujeito; e o silêncio local, no qual opera a interdição do dizer, o silenciamento.

Nesta perspectiva, silêncio fundador, não é ausência, mas espaço de formulação, de transposição do dizível de uma formação discursiva (conceito indissociável do conceito de interdiscurso) para outra. O silêncio possibilita ao sujeito “trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do “um com o “múltiplo”, que aceita a reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa.” (ORLANDI, 1997, p. 23).

A partir disso, dizemos que isso – o silêncio –, que funda os sentidos para então ser dito pela linguagem, é a possibilidade do dizer vir a ser outro. No silêncio funciona o equívoco, a incompletude, a possibilidade de fazer desviar os sentidos, apesar da força antagônica do silenciamento produzido, ao sujeito, pela história.

Escola – equipamento social ideológico

Nessa investigação compreendemos a escola como uma instituição afetada ideologicamente pelo Estado, que apresenta em seu interior não apenas instrumentos e materiais para o desenvolvimento das atividades educacionais, mas também, e sobretudo, que é composta por sujeitos que se estabelecem nas posição-sujeito-professor e posição-sujeito-aluno, que recriam cotidianamente este espaço por meio de ferramentas e atividades próprias do funcionamento pedagógico (cf. BARROS, 2012).

A partir da perspectiva teórica da Análise de Discurso, pensamos a escola como uma instituição partícipe do espaço urbano, que, segundo Orlandi (2001), é o lugar onde “história e língua se articulam produzindo sentidos [...], um espaço material concreto que funciona como um sítio de significações que demanda gestos de interpretação particulares” (p. 185). Posto isso, pensamos a escola como parte das condições de produção da cidade, constituindo o espaço social e material que significa, fazendo parte do acontecimento discursivo urbano (cf. ORLANDI, 2010).

Também neste sentido, Barros (2012), ao pensar a escola como um espaço da cidade, fundamentando-se em Orlandi (2012), afirma que a escola é um estabelecimento de ensino marcado ideológica e politicamente, e na qual o indivíduo (bio-psíquico) é interpelado em sujeito em uma forma-sujeito-histórica-capitalista dada. Isto porque, sendo a escola um equipamento constituído e que materialmente significa, é esta uma instituição que afetada por processos históricos e políticos.

Daí dizermos que não se trata de considerar a presença de professores e alunos nesta instituição, mas sim de professores e alunos como posições sujeitos determinadas em um espaço de interação linguística.

O espaço de interação funciona como uma situação de mercado linguístico, que tem características conjunturais cujos princípios podemos destacar. Em primeiro lugar, é um espaço pré-construído: a composição social do grupo está antecipadamente determinada. (BORDIEU, 2006, p. 55).

Neste sentido, apontamos para o que se diz na Análise de Discurso: os sentidos são produzidos nas condições de produção e no espaço de interação no qual os indivíduos estão inseridos.

O mundo social se institui na coexistência de pessoas que comungam de situações e gestos simbólicos e de interpretação. Não há separação explícita entre linguagem e sociedade. São aspectos que se articulam e se constituem no e para o qual os indivíduos são interpelados (no trabalho da ideologia), em sujeitos.

No funcionamento social e político, a *Escola*, assim como posto por Durkheim, no campo da Filosofia e Educação, funcionaria como um espaço de “unificação” do indivíduo com a cultura do Estado, ou seja, “a escola e a cultura têm uma função de integração interna – o que Durkheim chama de integração social” [...] Não se supõe que alguém ignore a lei cultural: é no fundo, o que ensina a escola” (BORDIEU, 2014, p. 218). Dessa forma, a Escola enquanto espaço de interação cultural e linguística, tenderia a refletir os ideais defendidos pelo Estado Nação, a qual ela serve e está subordinada. Adotando a cada turno, modelos de ensino-aprendizagem, que coadunam com os valores sociais/históricos concebidos nas esferas superiores de poder, que muitas vezes, estão alheias às condições de interação direta dentro da unidade escolar.

Para nós, trata-se de compreender o trabalho da ideologia afetando os espaços e equipamentos sociais – como é a escola – num funcionamento próprio de uma sociedade jurídico-capitalista. Sociedade esta regulada pelo

Estado, que atua para a homogeneização das práticas de linguagem em pensamento (cf. LAGAZZI, 1988).

CAPÍTULO 2

REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA

Neste capítulo realizaremos um esforço de aproximação dos discursos históricos que constituem a memória discursiva sobre a *Instituição Escola*, que nos atravessa e constitui mesmo antes de adentrarmos aos portões do espaço escolar, e significam em nós uma vez que estes discursos “já estão em processo e nós é que entramos nesse processo” (ORLANDI, 2002, p. 35), constituindo as posições-sujeito que entram em interação no espaço escolar.

Realizaremos esse movimento, tendo como escopo a implantação de algumas concepções pedagógicas, que se tornaram hegemônicas ou pelo menos alcançaram certa projeção no cenário educacional brasileiro, mesmo que por um breve período. Para tanto, selecionamos e acessamos alguns arquivos ligados ao campo da história da educação, que abordam a implantação do modelo escolar europeu no Brasil, na segunda metade do século XVI, até chegar as propostas de Educação a Distância (EaD), nos dias de hoje, que apostam na ferramenta portfólio para concretizar o seu intento de educar, de forma assíncrona, um número crescente de pessoas dispersas no espaço territorial brasileiro.

Como “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e, que no entanto, significam em nós e para nós” (ORLANDI, 2002, p. 20), remontaremos, de forma sucinta, os efeitos de sentidos da palavra porta-fólios (pasta para a guarda de folhas) para *portfólio* (no sentido de ferramenta pedagógica) em um gesto que nos permita analisar, no próximo capítulo, os sentidos que o termo *portfólio* assume no discurso de uma professora de ensino fundamental da Rede Pública de Ensino. Nesse sentido, a breve

retomada histórica do emprego do termo porta-fólios/portfólio¹, atuará no sentido de fornecer ao leitor insumos para a “compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (ORLANDI, 2002, p. 26). Uma vez que o portfólio é um objeto simbólico e, como tal, extrai sua força de significância que o seu próprio emprego produz.

2.1 A Escola

Realizamos nosso movimento de aproximação com os sentidos que o termo escola tem assumido no decorrer da história, tendo em mente que os “já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito distantes, têm um efeito sobre” (ORLANDI, 2002, p. 31) o que dizemos. Desta forma, ao iniciarmos o movimento de contextualização do termo escola, sentimos a necessidade de retomar textos do campo da história da educação e de dicionaristas, que trazem algumas das significações, que se construíram em torno desta instituição que se tornou a Escola, que conhecemos hoje.

Iniciamos nosso percurso sobre a memória sobre a instituição *Escola*, acessando o dicionário de português, Nova Fronteira, que registra para a palavra *escola*, o seguinte significado: “*sf.* estabelecimento público ou privado onde se ministra sistematicamente ensino coletivo. Do *Latin schola*, derivado do grego *scholè*” (CUNHA, 2000, p. 315).

Já o dicionário Michaelis (2015) registra as seguintes definições:

sf (lat schola) **1** Casa ou estabelecimento em que se ministra ensino de ciências, letras ou artes. **2** Conjunto dos alunos e professores. **3** Qualquer concepção técnica e estética de arte, seguida por vários artistas. **4** Conjunto dos adeptos ou discípulos de um mestre em filosofia, ciência ou arte. **5** Doutrina, seita, sistema. **6 pop** Experiência vivencial; esperteza. **7 Mil** Vocativo de

¹ Os dicionários brasileiros registram como sinônimos e corretas a grafia do termo porta-fólios / portfólio / portefólio / portfólio ou portfollio, sem o acento, uma vez que a palavra tem origem inglês onde não é acentuada.

comando, em ordem unida, que precede a uma voz determinada: **Escola: sentido! E. ativa:** ensino por meio de atividades em que os alunos tenham interesse.

Amplia-se, assim, de forma significativa o rol de significação do termo escolar, de “local onde se ministram aulas” para concepções artísticas, vivências, etc., mas mantendo de certa forma o mesmo eixo relacionado a transmissão de conhecimento sobre técnica ou estética específica. Esse entendimento é reforçado quando acessamos um dos compêndios mais conhecidos do Brasil, o Dicionário Aurélio que assim se posiciona:

1 Estabelecimento de ensino, **2** Conjunto formado pelo professor e pelos discípulos, **3** Os professores, **4** Os discípulos, **5** Doutrina, sistema, **6** Seita, **7** Aprendizagem, ensino, tirocínio, **8** Método e estilo de um autor, de um artista, **9** Processos seguidos pelos grandes mestres, **10** fazer escola: é definir princípios que outros depois seguem.

Novamente, temos como primeiro referente para o termo escola, o espaço/lugar que as atividades de transmissão/compartilhamento de conhecimentos são realizadas, seguindo-se pela ideia de doutrina ou de estabelecimento de princípios que “os outros depois seguem”. Desta feita, a memória mais forte que se tem sobre o termo Escola, tendo como base os textos dos dicionários, é a ideia de Escola como um “local” ou “estabelecimento” onde professor e aluno se encontram para que conceitos, doutrinas, sistemas, sejam transmitidas de uma geração para a outra, estabelecendo um processo de ensino/aprendizagem onde duas posições-sujeito (professor/aluno/ ou mestre/aprendiz), são postas em interação.

Saviani (1994, p. 148) observa que: “a palavra escola em grego significa o lugar do ócio”. Interessante notar que o significado original para a palavra escola é suprimido dos dicionários modernos, que registram que o termo escola como sinônimo de lugar de estudos/transmissão de conhecimento, reunião de professores e alunos, deixando silenciando um de seus sentidos, estabelecidos no passado distante, como o “lugar do ócio”. Esse entendimento da escola como espaço do “ócio” perdurou até a Idade Média, onde a Igreja Católica procurou significá-lo agregando o termo dignidade.

Nas sociedades medievais, nas quais a ordem social se hierarquizava pelos mandamentos da Igreja Católica, a escola, entendida como o lugar do ócio com dignidade, assumia o papel de preparar a classe dominante nos ensinamentos do que era tido como sagrado. Assim, a escola auxiliava no processo de reprodução social orientado pelo pensamento religioso, o pensamento dominante da sociedade (ARAÚJO, QUEIROZ, 2013, p. 364).

Vejamos que o entendimento da escola como espaço do ócio persiste na Idade Média, contudo, o poder dominante inicia um movimento de modificação deste termo, a princípio pejorativo, para a Igreja Católica, que coloca a “preguiça” como pecado e, sendo o ócio sinônimo de “vadiagem, vagabundagem, moleza, preguiça, mandria, malandragem” (DICIONÁRIO DE SINÔNIMOS, 2015).

Lembramos que por volta do ano 1000, portanto na primeira fase da Idade Média, houve quase que um total desaparecimento das escolas públicas na Antiguidade romana. [...] A educação medieval desenvolve-se em comunhão com a Igreja e suas instituições, à exceção do ensino direto dos ofícios, são elas as educadoras por excelência (MARQUES, 2012, p. 22).

A Igreja Católica não poderia admitir que os espaços administrados por ela, sejam lugar justamente da consecução do “pecado”, ainda mais se considerarmos que ela, Igreja, assumira a formação dos futuros governantes. Desta forma “ocupar o ócio com dignidade é ocupa-lo com atividades consideradas nobres e não com atividades consideradas indignas” (SAVIANI, 1994, p. 149), as atividades “indignas” eram executadas camadas mais baixas da sociedade (serviçais ou escravos).

A atividade intelectual realizada na escola era considerada uma atividade digna em oposição à atividade manual realizada pelos servos e os seus filhos. Nesse sentido o conhecimento erudito produzido pela instituição escolar só poderia se destinar àqueles que eram dignos de recebê-lo (ARAÚJO, QUEIROZ, 2013, p. 364).

O acesso à educação escolar continuava sendo negado a classe trabalhadora, pois esta deveria ocupar o seu tempo em produzir os bens

materiais necessários à sua subsistência e, principalmente, a manutenção dos modos de viver das classes dominantes, longe do trabalho braçal, ou seja, no ócio, isso se tomamos o termo em oposição ao trabalho braçal executado seja por trabalhadores livres ou por escravos. “Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas” (SAVIANI, 1994, p. 148), ou seja, as elites dominantes.

A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo (Idem).

Enquanto as classes trabalhadoras educavam-se no/com o próprio trabalho, as elites dispunham de tempo “ocioso” para frequentarem a escola como forma de se educarem para a arte de se viver em sociedade. Os pesquisadores da área da história da educação pontuam que a escola da Idade Média carregou muito da matriz greco-romana em sua forma de organização, mantendo a separação de classes, que se conformava desde a Idade Antiga, acolhendo em seu interior prioritariamente/exclusivamente as elites dominantes, e afastando as classes trabalhadoras da possibilidade de se instruir nas chamadas Sete Artes Liberais – gramática, retórica, lógica, aritmética, geografia, astronomia e música. A classe trabalhadora livre, se educava nas escolas de ofícios, através do próprio trabalho, e para o trabalho.

A ideia harmoniosa de formação que inspirava o processo educativo previa que os jovens atenienses [das classes dominantes], numa primeira fase, frequentassem a escola e a palestra, onde eram ensinados através da escrita, da música e da educação física, sob a direção de três instrutores: o *grammatistes* (mestre), o *kitharites* (professor de música), o *paidotribes* (professor de gramática). (MARQUES, 2012, p. 14).

A pesquisadora registra ainda que o processo de educação do “rapaz”, continuava após a escolarização inicial, com a intervenção de *paidagogos*, que tinham por função acompanhar e auxiliar este jovem ateniense em sua caminhada formativa e servi-lo, uma vez que esta atividade era exercida por um escravo. Este modelo, como os demais modelos educacionais ou de

escolarização, reflete os valores e preceitos que as sociedades cultivam em um dado momento, uma vez que “os sistemas educacionais não podem se manter separados da sociedade em que estão inseridos” (GIDDENS, 2012, p. 600), tendo em vista que são construções ideológicas materializadas nos discursos que dão sustentação a organização do próprio sistema, orientado não só o seu funcionamento, mas “quem” tem acesso a este sistema.

Ao olharmos para sistema de acesso à Escola ateniense e na Idade Média, verificamos que não se trata de um sistema universalista, uma vez que somente os jovens, do sexo masculino, pertencentes a classe de “cidadãos” (elite) tinha acesso à escola. Os *matecos* (trabalhadores livres, mas sem posses), escravos (servos), crianças e as mulheres estavam apartados do sistema, uma vez que somente os jovens do sexo masculino, oriundos da classe dos Cidadãos/elites, tinham acesso ao sistema educacional orientado pelo discurso do Estado. Mesmo as crianças, oriundas de famílias abastadas/cidadãos, não eram recepcionadas pela escola, uma vez que a mortalidade infantil era muito grande. Desta forma, não se via lógica em se investir na escolarização de alguém que poderia não “vingar”, ou seja, investir na escolarização de um indivíduo sem um mínimo de certeza de um retorno do capital investido, não fazia sentido.

Outro sistema escolar, da Idade Clássica, amplamente referenciado pelos pesquisadores da área da Educação e História da Educação é adotado pela cidade Estado de Esparta. Diferente do sistema adotado em Atenas, a escola em Esparta acolhia a “todos os indivíduos” a partir de sete anos de idade, desde que do sexo masculino e sem nenhuma alteração em sua constituição física/mental que pudesse ser considerada uma deformidade pelas leis que regiam a Cidade Estado de Esparta. Este sistema privilegiava a formação de indivíduos aptos a defender o Estado pela forma das armas.

Na verdade, toda a sociedade e a educação espartanas estavam voltadas para a guerra. Nesse sistema educativo, delineado pelo mítico Licurgo, as crianças do sexo masculino, a partir dos sete anos, eram retiradas das famílias e entregues ao Estado para que este cuidasse de sua educação. Inseridas em escolas-ginásios recebiam, até os 16 anos, uma formação do tipo militar

que deveria favorecer a aquisição da força e da coragem (MARQUES, 2012, p. 12).

Embora mais abrangente que o sistema ateniense, o sistema espartano, preservava a exclusão da mulher e de todo aquele que não se enquadrasse no padrão mínimo a ser considerado para ingressar no sistema escolar, apontado mais uma vez que “a reprodução cultural em sociedades desiguais leva a padrões de desigualdade educacional” (GIDDENS, 2012, p. 600).

A força do sistema escolar está em que, sendo capaz de produzir a incorporação das estruturas segundo as quais é organizado, ele arranca do questionamento o essencial mesmo de seus funcionamentos, postos aquém da própria defesa de interesses corporativos – pois os interesses corporativos costumam estar [ligados à] defesa do isso-é-óbvio, isto é, a defesa das estruturas mentais que permitem perceber o mundo como sendo algo óbvio (BORDIEU, 2014, p. 251).

Estando o sistema escolar atado a organização social, este a reflete, não como um espelho do mais puro cristal, mas sim como um lago de águas semitransparentes, que ao sabor do vento, formam pequenas ondulações, criando facetas, expondo assim, a opacidade de algo que se imagina transparente. Ao ficar na superfície dos discursos, ao não se aprofundar nas suas formas de produção e articulação, o indivíduo é envolvido pelo discurso hegemônico e nele permanece reproduzindo-o e legitimando-o.

A partir do exposto, podemos articular, ainda que provisoriamente, que a memória discursiva criada entorno do termo Escola, a posiciona como um “lugar” de privilégios e distinção, servido para a legitimar as posições-sujeito estabelecidas fora de seus portões, e que serviram de cimento para erigi-los. Nesse sentido, como a escola em seu início, traz o sentido de “direito natural” das classes dominantes ao seu acesso, uma vez que ela é construída para atender-las, as pressões sobre os processos de avaliação e acompanhamento do aprendizado dos alunos não se mostrava como fundamental. Estar na escola já “atestava” a “capacidade” natural do aluno.

Mas a representação que temos do sistema escolar como lugar de distribuição das competências e de diplomas que sancionam

a competência é tão forte que precisa de certa audácia para lembrar que aquele é igualmente um lugar de consagração, um lugar em que se instituem diferenças entre os consagrados e os não consagrados, entre os eleitos e os eliminados (BOURDIEU, 2014, p. 231).

A Escola como instituição consagradora, reforçava o “direito natural” do indivíduo a ocupar seu “lugar” na hierarquia social. Ao terminar o ciclo de aprendizagem, dentro da escola, o ex-aluno estava consagrado por mais uma instituição a tomar o seu lugar social, uma vez que era detentor de patrimônio material (terras, escravos, títulos de nobreza, etc.), que o habilitava a exercer as diversas funções de comando na sociedade, e estava ungido pelo sistema educacional. O “direito” natural destes indivíduos de ocupar os espaços de poder, supera a sua competência/conhecimento, para executar uma determinada função/posição, não necessitando este, de comprovar estar apto para a função através de testes, ou da apresentação de um portfólio que contenham suas realizações pessoais no campo escolar/pessoal. O portfólio que importa é o mesmo que o habilitou a adentrar ao sistema escolar, nesse sentido “a escola tradicional é colocada como um privilégio fornecido pela condição econômica e social de cada indivíduo (PFEIFER, 2010, p. 93).

A necessidade de comprovação de competências específicas para desempenhar uma função, as classes trabalhadoras/artesões necessitavam montar um portfólio de seu trabalho para atestar a sua competência/habilidade na execução de determinado trabalho. “O portfólio torna-se a evidência tangível dos processos, dos resultados das realizações, das competências que vão evoluindo, à medida que o indivíduo desenvolve-se e cresce” (FRISOM, 2008, p. 214). Para quem não detinha o poder, mas a liberdade do trabalho, o portfólio configurava-se como uma ferramenta de comprovação de competências e habilidades para quem precisa comprová-las.

2.2 A escola como lugar de normalização

Se adentrarmos um pouco no campo do senso comum, o termo escola, muitas vezes é tomado como sinônimo do espaço físico, como um aparelho/lugar inserido no espaço urbano, reduzindo seu significado no campo da arquitetura, referência marcada nos textos dos dicionaristas, como já visto no tópico anterior. O espaço físico onde a Escola se instala é tomado, em muitos momentos, como uma relação direta/natural de contiguidade entre “palavra” e “coisa”, esquecendo-se que a *Escola* faz parte do aparelho ideológico operado pelo Estado, como elemento de criação de consenso e unificação.

Esse processo de unificação, de centralização, de padronização, de homogeneização, que é o fato de se fazer Estado, se acompanha de um processo que se reproduz: é a filogênese que se reproduz na ontogênese a cada geração através do sistema escolar, um processo pelo qual se fazem também indivíduos normalizados que são homogeneizados do ponto de vista da escrita, da ortografia, da maneira de falar (BOURDIEU, 2014, p. 172).

A “normalização” dos indivíduos, segundo Bordieu, é uma necessidade do Estado para se estabelecer enquanto poder central, sendo a *Escola* parte da estrutura que dá sustentação a esse processo, uma vez que à escola, foi atribuída a função de socializar/educar os indivíduos para viverem em uma sociedade hierarquizada e dividida. Se tomarmos o pensamento marxista como referência, teremos que a Escola se institui “a partir do momento que a raça humana se divide em classes sociais distintas e antagônicas” (ARAÚJO E QUEIROZ, 2013, p. 363), sendo esta consequência e/ou resultado de um processo de apropriação privada dos meios de produção.

A educação se institucionaliza e se transforma numa ferramenta necessária ao processo de reprodução social atrelada a manutenção de um certo *status quo*. A escola como um elemento constituinte do Estado, órgão regulador das sociedades de classes, passa a ter o papel central na institucionalização das normas e regras da vida social (Idem).

Ainda nos mantendo dentro do discurso marxista, teríamos que a Escola funcionaria no sentido de estabelecer/legitimar privilégios para as classes dominantes uma vez que estas teriam acesso prioritário ou até mesmo exclusivo à educação escolarizada. E, conforme as classes populares avançam e sua luta pelo direito à educação escolarizada, novos níveis de escolarização são instituídos.

Retomando os textos históricos que registram o desenvolvimento do sistema escolar ocidental, encontramos no modelo romano, mais um componente que reverbera no modelo atual: a divisão do ensino em elementar, médio e superior.

Frequentada por meninos e meninas, logo mista a partir dos sete anos, a escola primária ‘tinha um programa muito elementar, consistia em leitura, escrita e cálculo, com algumas canções. [...] Na escola secundária foi onde mais se fez sentir a influência da cultura grega. [...] Os alunos começavam a frequentá-la com 12 anos, permanecendo até os 16. Nessa fase meninos e meninas se separam. Elas se pertencerem a famílias abastadas, passam a aprender com preceptores, eles continuam na escola (MARQUES, 2012, p. 20).

O ensino superior destinava-se à minoria governante, e visava constituir quadros para suprir as necessidades burocráticas do Estado Romano que se expandia por toda a Europa e Ásia. A divisão do ensino em níveis, dentre as diversas possibilidades, atendia há algumas necessidades do Império: 1) a universalização da cultura romana, 2) a formação de quadros de nível superior para suprir as necessidades do Estado, 3) a manutenção de estratos sociais tendo como base o capital cultural como legitimador do acesso às posições de comando.

Com este modelo organizado em níveis, era possível acolher um maior número de indivíduos, mesmo os advindos das “classes inferiores”, dando-lhes formação elementar tornando-os aptos a reproduzirem o próprio sistema. A divisão em níveis educacionais serve como uma “peneira” que retém, a cada passagem, os indivíduos mais grosseiros, em um processo contínuo de seleção/refinamento/normalização de que valida o próprio processo.

Bourdieu (2012, p. 302), destaca que “há um vínculo entre a unificação do Estado nacional e o ensino obrigatório” uma vez que se faz necessário “educar” todos os indivíduos nas responsabilidades que estes têm em relação ao Estado, de forma criar uma integração/consenso mínimo entre os objetivos do Estado e as aspirações individuais.

Objeta-se, então, que a escola não é uma instituição de dominação, mas de integração, pois tem como função dar a todos os instrumentos do cidadão, do agente econômico, a capacidade indispensável para (participar a mínima dos) diferentes campos. Na verdade – será a segunda face – eu diria que a escola é efetivamente um instrumento de integração, mas é essa integração que permite a submissão (idem).

Tendo essa função de “integração” que que permite a submissão do indivíduo ao Estado, é que lançamos um olhar sobre o slogan (vide fig. 01), que inaugura o segundo mandato da presidente Dilma Rousseff (2015-2018), que tem na questão educacional sua proposta de ação.



Figura 1 . Slogan do segundo mandato da presidente Dilma Rousseff (PT) 2015-2018.

Ao propor este objetivo “Pátria Educadora” o governo brasileiro arroga para si a função de ‘educar’ a sua população, se tomarmos a proposição “educar/educadora”, no sentido de destacado por Bourdieu, teremos como sinônimo o termo “unificar”, no sentido de unir as diferentes forças entorno de uma proposta única de Estado. A partir desta construção, poderíamos parafrasear o slogan para:



Figura 2 Paráfrase construída sobre o slogan do segundo mandato da presidente Dilma Rousseff (PT) 2015-2018.

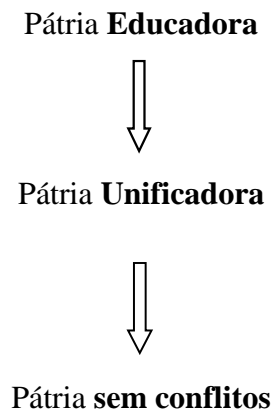
Construção possível, ainda mais se tomarmos o contexto político de cisão entre o que se convencionou chamar de “esquerda” representada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), e uma “direita”, que seria formada pelos partidos que fizeram oposição a coalizão que vencera as eleições de 2014, capitaneada pelo PT².

No decorrer da campanha eleitoral de 2014, os responsáveis pela propaganda política dos candidatos, de lado a lado, buscaram transferir/impingir à sociedade, um sentimento de dicotomia ideológica, postulando a existência clara de um “nós” (povo) e um “eles” (elites) de forma a impossibilitar o diálogo político construtivo que busque o consenso, partindo para um confronto de classes ao estilo marxismo/leninismo dos anos 60.

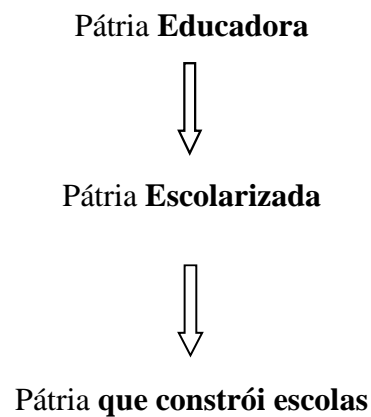
Em função desta estratégia de comunicação, adotada por ambos os lados, a sociedade brasileira sai do processo eleitoral, ou melhor, parece não ter saído do processo, polarizada entre os apoiadores e não apoiadores do governo eleito. Nesse sentido, a paráfrase realizada a partir do slogan oficial, remete não somente a uma das funções do Estado que é investir na educação de seu povo, mas também, através desta educação orientada e gestada pelo

² Devemos lembrar que nem todos os partidos políticos que fizeram oposição ao PT nas eleições de 2011 e 2014, não são essencialmente de direita, da mesma forma que o principal aliado do Partido dos Trabalhadores, o PMDB, de forma alguma pode ser classificado como um partido esquerda.

governo central unificar a população em torno de um ideal de Estado comum que possibilite a governabilidade.



A *Pátria Educadora* seria a *unificadora* de sua população em disputa, reduzindo ou até mesmo eliminando os *conflitos* sociais. Mas não foi exatamente isso que aconteceu. O slogan foi tomado no sentido de escolarização = escola.



Tomado a educação como sinônimo de escolarização, a discussão política se direcionou para cobrança de mais verbas para o sistema escolar silenciando o debate para qual tipo de educação que a sociedade brasileira quer para si: formadora ou capacitadora?

A formação e não a capacitação, é capaz de produzir um aluno “não alienado”. [...] Consideramos que a educação, o ensino de língua, poderia, se bem praticado como processo formador do indivíduo na sua relação com o social e o trabalho, dar condições para que este sujeito “soubesse” que sabe a língua, soubesse ler e escrever com fluência, com todas as consequências sociais e históricas que isso implica e fosse, assim, capaz de dimensionar o efeito de sua intervenção nas formas sociais (ORLANDI, 2014, p. 161).

Ao trazer para a discussão a oposição entre formação e capacitação, Orlandi nos propõe a reflexão sobre os discursos orientadores das propostas educacionais articuladas no seio da sociedade capitalista moderna. O capitalismo deseja que a mão-de-obra seja capacitada a reproduzir o trabalho sem que tenha a possibilidade de questionar suas bases. Que o indivíduo esteja habilitado a desenvolver tarefas repetitivas como um autômato e, como este, ser incapaz de “dimensionar o efeito de sua intervenção nas formas sociais”. Orlandi ao propor um sistema de ensino que possibilite a formação de indivíduos “não alienados”, defende a construção de um modelo educacional que possibilite a conquista da autonomia do indivíduo “na direção de ser capaz não só de formular como reformular e resignificar sua relação com a língua e com a sociedade’ (idem, p. 162).

Contudo, o que observamos dos debates sobre o sistema escolar são as antigas verbalizações dos políticos profissionais, que relacionam o termo educação à escola, e esta ao edifício/prédio, como sinônimo/referente, e detentor dos sentidos que o termo escola carrega, apagando/silenciando os demais sentidos que a esta Instituição abarca.

Essa imagem que ele [político] faz, atravessada pelo imaginário urbano, apaga, silencia, não deixa ver os outros sentidos que permitiriam elaborar com mais realidade os sentidos da cidade, de seus espaços a serem significados, do cidadão concreto (ORLANDI, 2004, p. 69).

A dimensão cultural/ideológica que envolve o termo Escola é apagada do discurso do candidato (vereador, prefeito, deputado, etc.) que promete a construção do “edifício” em troca do voto. O edifício/espaço, que recebe o nome de “escola”, é tomado pelo aspirante a representante do povo, como

referente da “coisa em si”, como se existisse uma relação “natural entre palavra e coisa”, esquecendo-se, ou melhor, desejando esquecer que o termo “Escola” não mantém uma relação de referencialidade direta para com objeto arquitetônico. O discurso do agente político, toma a linguagem como transparente, como só houvesse uma forma de dizer, esquecendo-se que tudo pode ser dito de outra maneira, ilusão referencial que Orlandi (2002, p. 35) nos alerta.

Este esquecimento produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras que só pode ser assim.

Quando uma comunidade reivindica a construção de uma “escola” em seu bairro, ela não quer apenas o edifício em si, mas, todo um imaginário construído entorno deste *Aparelho Ideológico do Estado*. Para melhor compreender esse processo de dobra e desdobramento do simbólico com o político, podemos referir ao que Pêcheux formulou acerca da sua compreensão de Aparelhos Ideológicos de Estado (AEI) a partir da leitura que fez de Louis Althusser. Para Pêcheux (1997), os AEI constituem o lugar das condições ideológicas das relações de produção, nos quais estão as condições materiais concretas para o funcionamento entre a contradição reprodução/transformação.

A Escola assumiu desde sua institucionalização uma função contraditória de reprodução/transformação das relações sociais.

No centro da vida social, afirma-se cada vez mais a instituição-escola, que entre Egito e Grécia se vai articulando no seu aspecto tanto administrativo como cultural. São escolas ora estatais ora particulares que vão acolhendo os filhos das classes dirigentes e médias dando-lhes uma instrução básica, que se configura sobretudo como cultura retórico literária, do bem falar e do bem escrever, quer dizer, persuasivo e eficaz (CAMBI, 1999, p. 49).

Com a idade moderna e o avanço do capitalismo como forma de organização do pensamento social, a escola assume novos contornos e

desafios. O sistema escolar precisa universalizar-se sem, contudo, pôr em risco o status quo da classe dominante.

2.3 O lugar do portfólio na educação

O uso do portfólio, enquanto metodologia facilitadora do sistema de ensino-aprendizagem no sistema Escolar regular, é recente data da década de 80/90 do século passado, e tem como matriz os preceitos formulados nos Estados Unidos da América e Canadá, onde “o uso do portfólio no meio educativo adquiriu um significado tão importante, que levou a *Association for Supervision and Curriculum*, a considera-lo como uma das três metodologias de topo, atualmente em uso naquele país [...] o portfólio tem sido usado no Canadá, por quase 20 anos, onde é chamado de dossiê de ensino e, atualmente, tem sido adotado ou atestado por mais de 1.000 universidades nos Estado Unidos” (VIEIRA, 2002, p. 149).

O portfólio começou a ser utilizado na área da educação na década de 1990 do século XX principalmente nos Estados Unidos, como instrumento alternativo de avaliação escolar e da aprendizagem. No Brasil, as pesquisas e projetos ainda são poucos difundidos, contudo contamos com algumas publicações na área da educação e na formação de professores (SANTOS, 2006, p. 317).

Como destaca as autoras, a utilização do portfólio no sistema educacional escolar regular, nos países que formam a América do Norte, encontra-se em estágio avançado de utilização/pesquisa., na outra ponta do continente, mais especificamente em terras brasileiras, ainda busca ser conhecida e reconhecida como uma ferramenta facilitadora do processo ensino-aprendizagem.

Oriunda do campo das artes e ofícios, o portfólio no Brasil, precisa superar a ideia de ser somente “uma coleção organizada de uma determinada produção” (idem, p. 318), para ser considerada como uma contribuição “no processo de aprendizagem: trazendo o aluno à reflexão, pois, faz com que o

mesmo revise seus trabalhos e verifique o que pode ser melhorado no futuro” (NASCIMENTO, at all, 2002, p. 3), essa passagem é lenta e não sem percalços, tendo em vista a pouca difusão desta ferramenta/metodologia nos cursos de formação de professores no Brasil.

Até o presente momento posso afirmar que o único contato que tive com essa ferramenta foi no meu trabalho, e que na instituição de ensino onde estou a concluir o meu curso, ouvi meio que por alto. Uma das professoras comentou sobre. Mas explicar qual a finalidade deste, dentro da educação, estou aprendendo no meu trabalho e tenho lá minhas dúvidas se está sendo feita a utilização do mesmo de acordo³ (E1)

A fala desta “professora em formação⁴”, pode ser tomada como um reflexo do processo embrionário que o emprego do portfólio na educação no Brasil está no momento. O meu contato com esta ferramenta/metodologia se deu apenas no curso de pós-graduação em Ciências da Linguagem, em uma das aulas ministradas por minha orientadora, na qual descreveu a sua experiência no emprego desta metodologia com uma turma específica para qual ministrou aulas. Antes deste contato, pouco ou nada tinha ouvido falar, apesar de ter frequentado um curso regular de formação de professores em uma reconhecida universidade mineira, da mesma forma que a entrevistada 2⁵ (E2):

³ Entrevista realizada por whatsapp como uma do sexto período do curso de pedagogia das Faculdades Anhanguera. A aluna atua como auxiliar de ensino em uma escola particular desde o terceiro semestre. A pedido da entrevistada não registraremos o seu nome, o da escola em que ela trabalha, passaremos a referencia-la como E1. A transcrição da entrevista faz parte do anexo deste trabalho.

⁴ Emprego o termo professora em formação no sentido de que a nossa entrevistada, mesmo não tendo concluído o todo o ciclo inicial de formação de professor (pedagogia), já é regente de uma sala de educação infantil, na unidade escolar em que atua como estagiária. Idiossincrasias do nosso sistema escolar/trabalhista que, apesar de o rigor da lei não permitir que uma pessoa *não habilitada/certificada*, aqui entendida no sentido de não ter concluído um curso específico de formação de professores em uma Instituição de Ensino Superior regularmente credenciada, e reconhecida pelo Ministério da Educação, atue como professora regente de uma turma, sem a supervisão de um professor supervisor.

⁵ Entrevista realizada por Skype em fevereiro de 2016. A nossa entrevistada atua há mais de 30 anos na Rede Pública de ensino e hoje ocupa o cargo de coordenadora de programa em uma unidade de ensino do estado de São Paulo. Da mesma forma que a entrevistada nº 1, ela pediu para não ser identificada em função de sua subordinação para com a Secretaria de Educação de seu estado.

Não tive, em nem um dos anos que tive na minha graduação, e nem nas minhas formações que tive depois, que fiz em outros cursos. Não tive contato. Quando começou esse programa da ETI – Escola de Tempo Integral – a escola de tempo integral surgiu, aí eu fui ser coordenadora da ETI. Aí quem trouxe foi a Secretaria da Educação mesmo, os coordenadores desse programa começaram a falar sobre o portfólio, pois tinha que ter o registro das disciplinas que não tem avaliação. Aí começou.

Ao nos debruçarmos às falas de nossas entrevistadas, podemos observar uma dicotomia entre o que é “ensinado” nos cursos de formação de professores e o que é executado na prática escolar, pondo em xeque a própria ferramenta enquanto metodologia a ser empregada em sala de aula: “tenho lá minhas dúvidas se está sendo feita a utilização do mesmo, de acordo” (E1), esta observação, dita de outra maneira, teríamos:

Não tenho certeza se o que estou fazendo é certo ou errado, apenas faço!



Faço o que aprendi no local de trabalho, mas não sei se está certo!



Não me sinto formada para empregar a ferramenta Portfólio!

A falta de formação e de referenciais teóricos sólidos sobre uma determinada metodologia leva ao profissional, na melhor das hipóteses, a questionar sua prática em sala de aula, impulsionando-o à busca de formação complementar no intuito de suprir a carência de formação. Mas nem sempre a informação está disponível em volume e focada na temática específica.

Eu tenho um livro aqui na escola, estudei bastante encima dele. Esse livro até não era específico pra isso, era um livro para a área de artes, e artes trabalha bastante com isso né. Então foi

nesse livro que encontrei bastante coisas sobre o portfólio. Só que a Diretoria [de Educação do Estado de São Paulo] dá umas formações pra gente também (E2).

No caso da entrevistada E1, a sua entrada no universo de utilização da ferramenta se deu no momento do trabalho: “passei a ter contato com a ferramenta portfólio quando comecei a estagiar em uma escola, onde atuo até hoje, na área da educação. Até então eu nunca tinha tido contato” (E1). O contato destas duas educadoras com a ferramenta portfólio se deu no *ambiente* de trabalho, no *momento* do trabalho, ou seja, tiveram que aprender fazendo. O aluno, nesse processo, é exposto a práticas de ensino-aprendizagem, que podem não ser as mais adequadas ao seu perfil cognitivo, devido ao professor não ter sido formação adequada para atuar e refletir sobre o processo ou mesmo um tempo mínimo de aprendizagem antes de ter de aplicar o processo. Alvarenga e Araújo (2006, p. 140) destacam que algumas questões devem ser consideradas antes de se iniciar um programa tendo o portfólio como ferramenta, é necessário que o professor:

- aprenda sobre portfólio e perceba o que representa para os estudantes elaborá-lo;
- compreenda que existem objetivos e/ou competências a serem atingidos e que podem ser modificados ao longo do caminho;
- decida os tipos de evidências que podem ser usadas pelos alunos como prova ou evidência do aprendizado; prepare os materiais a serem utilizados e auxilie com informações e leituras adicionais para que compreendam e elaborem adequadamente as tarefas propostas. Além disso, esclarecer quais evidências básicas são importantes e quais processos e procedimentos são necessários para documentar as realizações;
- encoraje os estudantes a refletirem sobre suas habilidades, dificuldades, interesses e experiências, estimulando a criatividade;
- seja um facilitador e saiba que construir um portfólio não é tarefa fácil. Requer perseverança e paciência;
- ajude o aluno a refinar suas tarefas e refletir sobre elas e ainda ensine como criar portfólios especiais para projetos específicos;
- auxilie os estudantes a entenderem o caminho que precisam percorrer para atingir os propósitos definidos;

- crie oportunidades para estudantes desenvolverem e compartilharem seus portfólios com colegas, amigos, pais e comunidade por meio de atividades e informações verbais e não-verbais.

Contudo, pelos depoimentos colhidos, estas premissas não estão sendo observadas. A formação do professor, para interagir com a ferramenta portfólio, está ocorrendo do lado de fora das Instituições de ensino Superior, apesar desta metodologia, registrar um aumento em seu emprego no sistema educacional brasileiro, principalmente com o avanço da Educação a Distância – EaD, que interpõe ao fazer pedagógico e a organização das IES desafios que não se faziam sentir na escola presencial tradicional.

Nesta perspectiva de educação a distância, a ferramenta Portfólio (individual e/ou em grupo) representa um espaço importante, porque o aluno e/ou grupo de alunos pode(m) compartilhar com os colegas e/ou professor sua atividade/projetos durante o processo de elaboração (PRADO, 2001, p. 26).

Nesse novo contexto educacional, onde professor e aluno não estão mais reunidos em um mesmo ambiente físico, de forma cotidiana e sistematizada, a aplicação de testes pontuais ao final de uma unidade tende a não suprir nem as necessidades avaliativas e tão pouco as do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Nascimento, et al. (2002, p. 3) defende que:

O portfólio contribui também no processo de aprendizagem: trazendo o aluno a reflexão, pois, faz com que o mesmo revise seus trabalhos e verifique o que pode ser melhorado no futuro; promovendo a criatividade; encorajando o pensamento crítico, dado o envolvimento na seleção dos trabalhos a serem disponibilizados no portfólio.

Argumentando que somente a aplicação de testes ao final de uma unidade não proporcionaria uma avaliação abrangente e profunda do conhecimento e das habilidades desenvolvidas pelos alunos, nos ambientes virtuais tendo em vista o distanciamento natural do professor e aluno neste

sistema. Se considerarmos que as “matrículas em 2014 somaram 519.839 nos cursos regulamentados totalmente a distância, 476.484 em cursos regulamentados semipresenciais ou disciplinas EAD de cursos presenciais e 2.872.383 em cursos livres, totalizando 3.868.706 registros” (Censo EAD BR, 2015), começamos a ter uma dimensão do universo que se delinea.

2.4 Descrevendo a ferramenta

Neste tópico realizamos uma compilação, sobre os principais conceitos que constituem/fundamentam os discursos dos agentes que defendem o emprego da ferramenta portfólio no sistema regular de ensino. Os textos acessados são do campo da educação e refletem posições/experiências pontuais de cada pesquisador, que até onde se pode levantar, atuam de forma isolada e não orientada por uma associação ou movimento que aglutine grupos de pesquisa relativamente homogêneos e com uma metodologia comum. Esta observação se faz no intuito de se destacar o caráter disperso e não institucionalizado que a pesquisa sobre o portfólio tem assumido no Brasil.

Mesmo textos oficiais como o *Caderno do Professor – Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio*, publicado em 2014, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, fazer menção a alguns procedimentos que descrevem, em certa medida, a metodologia constituinte da ferramenta portfólio, este não é nomeado de forma direta, silenciando assim uma discussão mais ampla e uma possível sistematização no emprego desta ferramenta, e a necessidade da implantação de programas de formação de professores para dela fazer uso no ensino regular de ensino. Como diz a nossa depoente: “só que a Diretoria [de Educação do Estado de São Paulo] dá umas formações pra gente também” (E2). Revelando uma certa intencionalidade na adoção desta ferramenta, contudo sem se comprometer com a formação adequada dos servidores públicos.

O uso do portfólio está alicerçado no deslocamento progressivo do foco que o processo educativo escolarizado, tinha no

professor, passando para o aluno. “Na primeira tendência o problema fundamental se traduzia pela pergunta “como ensinar”, cuja resposta consistia na tentativa de se formular métodos de ensino. Já na segunda tendência o problema fundamental se traduz pela pergunta “como aprender”, o que levou à generalização do lema “aprender a aprender” (SAVIANI, 2005, p. 1).

Esse deslocamento de foco do “como ensinar” para o “como aprender” tem obrigado o profissional da educação a experimentar novas ferramentas de forma a não só verificar/avaliar o processo de aprendizagem, mas principalmente em fomentar a participação do aluno no processo de construção do conhecimento.

Assim, utilizar metodologias ativas e inovadoras significa apostar em uma educação que desenvolva processos críticos de ensino-aprendizagem, que desperte a criatividade e se baseie nela, que apresente as situações como problemas a resolver – ou seja, uma formação que se aproxime tanto quanto possível da vida real (COTTA, at all., 2011, p. 416).

O portfólio é tido como uma metodologia ativa, uma vez que prevê a interação/participação tanto do professor quanto do aluno em todo o processo de construção do portfólio. “Essa concepção pedagógica baseia-se no aumento da capacidade do discente em participar como agente de transformação social durante o processo de detecção de problemas reais e de busca por soluções originais” (GOMES, at all., 2010, p. 392), reforçando assim seu caráter reflexivo direcionado ao um protagonismo do aluno frente ao processo de ensino-aprendizagem.

Seiffert (2001, p. 36), destaca que o portfólio se constitui em uma importante ferramenta para o novo paradigma educacional por promover uma transformação no processo de avaliação uma vez que:

- a seleção dos trabalhos, que melhor ilustram o processo de aprendizagem, conduz o aluno à auto avaliação ao invés da avaliação exclusiva do professor, favorecendo a função formativa da avaliação;
- os alunos, através da seleção e reflexão, assumem a responsabilidade por sua aprendizagem e estabelecem uma

relação diferente com o conhecimento, os professores e seus pares;

- ao selecionar os produtos da sua aprendizagem, o aluno participa efetivamente da indicação de “critérios” de qualidade e de “parâmetros” para a crítica sobre o seu próprio trabalho;
- a reflexão contínua sobre as atividades desenvolvidas possibilita identificar características, padrões e tendências sobre o processo de formação do aluno como um todo;
- os professores passam a conhecer mais sobre o processo de aprendizagem do aluno, através de atividades que exigem o uso de diferentes atitudes, habilidades e conhecimentos sobre os quais o próprio aluno elabora sua avaliação;
- rever o trabalho, comentar sua qualidade e justificá-lo contribui para consolidar uma cultura avaliativa reflexiva e questionadora;
- a avaliação do aluno fornece ao professor "feedbacks" relevantes sobre o seu ensino que poderão levar a mudanças para atingir o padrão de qualidade esperado;
- a técnica do portfólio demanda encontros regulares entre professor e aluno para diálogo e análise conjunta do processo ensino-aprendizagem;
- o portfólio oportuniza aos professores o trabalho coletivo, ao apontar evidências sobre as expectativas em relação aos alunos, os objetivos de aprendizagem previstos e realizados, levando-os a repensarem as práticas de ensino e aprendizagem e a missão institucional.

Nesse sentido os portfólios devem conter ou representar os esforços realizados pelo aluno, com a supervisão e orientação do professor, na área de estudo determinada previamente de forma a demonstrar a interação e aplicação no desenvolvimento de um processo de aprendizagem reflexivo.

Importa destacar que o portfólio demonstra a performance do estudante num determinado momento, tendo como base documentos coletados em cenários reais, selecionados e justificados quanto aos conhecimentos previstos, exigindo que o professor crie situações para que o aluno reflita sobre o que está explorando, para elaborá-lo adequadamente (ALVARENGA; ARAUJO, 2006, p. 139).

Reforçando mais uma vez a importância da interação do professor no processo de elaboração dos objetivos de ensino-aprendizagem. A ferramenta portfólio também é subdividida em: *Portfólio do aluno*, *Portfólio de trabalho*, *Portfólio de apresentação* e *Portfólio de avaliação*. Cada uma das subdivisões tem uma finalidade específica e sua própria dinâmica interna de elaboração, contudo não se caracterizam como formas estanques no processo geral de ensino-aprendizagem com o emprego desta ferramenta. As maiores diferenças entre eles estão no grau de seleção do material que o portfólio contém.

No primeiro, do aluno, todas as informações pessoais, trabalhos, anotações pessoais podem ou devem estar presentes. No segundo, trabalho, deve conter as anotações, trabalhos, projetos em andamento, as reflexões sobre o andamento do processo de aprendizagem, e demais instrumentos que necessitem de acesso rápido e contínuo no decorrer do processo educativo. No terceiro, apresentação, contempla as atividades mais importantes, selecionadas pelo próprio aluno, com ou sem a intervenção do professor. No quarto, de avaliação, que pode ser a reunião de todos os anteriores, tem por objetivo permitir uma avaliação circunstanciada de toda a produção e do desenvolvimento do aluno, e esta avaliação deve ser:

Contínua, ou seja, deve estar presente desde o início até o final do trabalho que se desenvolve com o aluno; a avaliação deve ser compatível com os objetivos propostos; a avaliação deve ser ampla devendo considerar o domínio cognitivo, psicomotor e afetivo, e deve haver diversidade de formas de proceder (SEIFFERT, 2001, p. 21).

Ao nos depararmos com este conjunto de formações e as cotejarmos as descrições que as nossas entrevistadas fazem de seu fazer pedagógico, retomamos as conclusões de Orlandi, (2014, p. 161) que afirma que “a formação, e não a capacitação, é capaz de produzir um aluno não alienado”, pois sem uma formação adequada e em consonância mínima com a realidade educacional do país realimentaremos cada vez mais processos que transformam boas ideias em verdadeiros desastres educacionais.

CAPÍTULO 3

O PORTFÓLIO EM SALA DE AULA: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA

Este capítulo se constitui sobre a análise de minha experiência com o uso da ferramenta portfólio em uma sala de aula da estadual Dom Francisco Silva, na cidade de Espírito Santo do Dourado – MG. Analisaremos como o interdiscurso age sobre/nos processos de ensino aprendizagem, ativando memórias que contribuem para a manutenção do “discurso autoritário” na Instituição Escolar. A manutenção do discurso autoritário, no fazer pedagógico, determina o estabelecimento de duas posições sujeito definidas: professor-aluno, onde o primeiro é fonte do conhecimento e o segundo destino do conhecimento do conhecimento detido pelo professor, em uma relação de dominação que visa ao não questionamento, a reprodutibilidade e a alienação.

Orlandi (2011), descreve que há três tipos de discursos em funcionamento no espaço escolar.

- O *discurso autoritário* o objeto discursivo está oculto e não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida, no sentido de que o que está em jogo não é o objeto discursivo, mas o comando do dizer. Neste tipo, a polissemia é contida, e a paráfrase reina. Assim, a reversibilidade é estancada, já que só um agente enuncia, buscando a assimetria, de cima para baixo.
- No *discurso lúdico* reformula o jogo do mesmo, o poético, o desejável pela sociedade uma vez que a polissemia tende a ser aberta, expandida, estando o objeto discursivo, ou ainda, o referente, exposto aos interlocutores num jogo em que se preserva o máximo de sentidos possíveis; por ser um discurso

que se alimenta da reversibilidade, não há simetria entre os interlocutores.

- O *discurso polemico* há, entre os interlocutores, uma disputa pelo referente que resulta na tentativa de domínio do objeto discursivo e que se caracteriza por um equilíbrio entre paráfrase e polissemia, sendo que a reversibilidade se dá sob condições, já que há uma disputa instalada, embora se procure uma simetria entre os sujeitos do discurso.

O dizer do professor, apoiado no livro didático, traz à cena o discurso do científico que reforça e legitima o discurso que posiciona o professor como detentor do conhecimento, contudo, se tomarmos as formações discursivas como formações ideológicas, que determinam o que pode/deve ser dito a partir de uma determinada posição, em uma dada conjuntura, temos estabelecida uma relação de forças que hierarquiza as formas do dizer em uma dada sociedade.

Dessa forma, ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura. Afinal, quem legisla, sempre o faz segundo uma escala de valores próprios da camada a que pertence (ROMANELLI, 2007, p. 29)

Estabelecendo uma hierarquia de valores de forma a legitimar o seu próprio poder. Nesse sentido, manter a posição professor como detentora do direito de dizer o que é “correto ou não”, limita as formas de interação, ou até mesmo, a possibilidade de expressão do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Por esta formação o aluno é levado a não questionar as repostas que recebem do professor, acreditam/aceitam que a resposta dada é a única forma possível de se dizer aquilo.

Assim, o tipo autoritário é o que tende para a paráfrase (o mesmo) e em que se procura conter a reversibilidade (há um agente único: a reversibilidade tende a zero), em que a polissemia é contida (procura-se impor um sentido) e em que o

objeto do discurso (seu referente) fica dominado pelo próprio dizer (o objeto praticamente desaparece) (Orlandi: 1988:24).

O discurso autoritário fixa o ouvinte em sua posição, desejando que este ali permaneça, que não questione, que apenas reproduza o conhecimento, ou melhor dizendo, informação, pois o conhecimento demanda uma possibilidade real de processamento independente, consciente, e ativa das informações disponíveis em uma dada situação. Nessa estrutura, o questionamento e, possíveis mudanças nas práticas sociais tende a ser minimizada, ou quando ocorrem, são de forma lenta e controlada pelas elites dominantes que detém os mecanismos de produção e distribuição deste conhecimento.

Essa prática pedagógica se baseia na concepção “bancária”, para qual a educação é o ato de depositar, transferir e reproduzir valores e conhecimentos para seres de adaptação e ajustamento, passivos, ingênuos, acríticos e desprovidos de um poder criador mínimo (COTTA, et all. 2012, 788).

A educação “bancária” pressupõe um aluno cordial, a ser treinado para a execução de uma dada tarefa específica na estrutura social, mantendo as posições sociais inalteradas.

Pautando-se pela centralidade da instrução (formação intelectual) pensavam a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma graduação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 2005, p. 1).

Onde “alguns” detém o monopólio da formulação do conhecimento, enquanto a maioria é treinada para a utilização deste conhecimento, sem, contudo, ameaçar a própria estrutura de distribuição de competências. Modelos educacionais que fogem ou pretendem escapar a esta regra, de forma geral, são postos a margem dos processos educacionais controlados pelo Estado, ou quando são incorporados pelo sistema escolar, já são feitos de forma a se adequarem ao discurso hegemônico do capitalismo de mercado.

3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM USO DE PORTFÓLIO.

Como dito anteriormente, o uso do portfólio como ferramenta pedagógica sistematizada, se localiza na década de 1980/90, sobretudo nos Estados Unidos da América e Canadá, onde se desenvolvem as principais pesquisas sobre sua sistematização e emprego em sala de aula. No Brasil esse movimento começa a tomar corpo a partir do final da década de 1990, em virtude da edição da Lei 9394/96 que passa a preconizar que a avaliação deva ser um processo contínuo e cumulativo.

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos

Assumindo este marco legal, como um ponto do qual partiremos nossos gestos de interpretação, contudo, tendo em mente que o processo de modificação dos paradigmas educacionais é anterior a este texto do campo do jurídico, e que foram estes movimentos anteriores que permitiram justamente a promulgação do mesmo, teremos novamente o discurso do Estado como orientador das práticas pedagógicas. A partir deste texto legal temos a intensificação das discussões sobre os processos de avaliação do desempenho do aluno no processo ensino-aprendizagem, que já ocorriam,

contudo de forma mais circunscrita aos meios acadêmicos e congressos da área de educação.

As discussões instauradas, sobretudo a partir da década de 1990 no Brasil, põe foco nas metodologias ativas de ensino-aprendizagem, trazendo novos desafios e a abertura para a utilização/desenvolvimento de metodologias educacionais.

As metodologias ativas baseiam em estratégias de ensino fundamentadas na concepção pedagógica crítico-reflexiva, que permitem uma leitura e intervenção sobre a realidade, favorecendo a interação entre os diversos atores e valorizando a construção coletiva do conhecimento e seus diferentes saberes e cenários de aprendizagem (COTTA, et all. 2012, 788).

Essa concepção pedagógica, a princípio, se opõe a educação bancária que coloca o aluno na posição de receptáculo do conhecimento do professor, e ele aluno, desprovido de uma memória discursiva que o comporia previamente. A concepção crítico-reflexiva, parte do pressuposto que o aluno também é detentor de um conhecimento prévio, que tem capacidade e competência para se expressar e, se relacionar com os demais indivíduos no processo educacional. Ao pensamos o aluno, dentro desta perspectiva, devemos considerar que o aluno traz consigo uma memória “que fala antes”, em “em outro lugar” e que é independente da escola, que o compõe com sujeito. “Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pre-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra (ORLANDI, 2002, p. 31).

De forma geral, os processos pedagógicos aglutinados genericamente sob o termo “tradicional” tendem a não levar em conta, ou melhor, preferem não levar em conta, a memória discursiva do aluno, uma vez que implicaria na aceitação que o sujeito-aluno não é “passivo”, mas sim “ativo” no processo ensino-aprendizagem, e que seria preciso: “garantir aos sujeitos envolvidos vivências e diversos desafios sociocognitivos e político-culturais” (SANTOS, 2006, p. 319).

Aos educadores, como afirma Duarte, caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica dessa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais são as competências que a realidade social está exigindo dos indivíduos (PFEIFFER, 2010, p. 86).

A partir desta perspectiva, crítico-reflexiva, iniciou-se um processo de reformulação das práticas pedagógicas com o intuito de incorporar os saberes dos alunos no processo educacional. Reforçamos aqui, que o deslocamento da centralidade do processo educacional da figura do professor para o aluno, não se inicia com a promulgação da lei, é muito anterior a este movimento que estamos a descrever, tendo como referência os desdobramentos posteriores a promulgação da Lei 9394/96.

Como aponta Saviani (2005, p.2), as correntes renovadoras da educação encontram suas referências em Rousseau, passando por Pestalozzi, Froebel, Bergson, chegando ao movimento da Escola Nova, nas pedagogias não diretivas e ao construtivismo que se pautam na centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Pautando-se na centralidade do educando, concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem (idem).

Nesse contexto, onde o professor é deslocado de seu papel de detentor do conhecimento, e passa a ter a atribuição de acompanhar o aluno em seu processo de aprendizagem, novos desafios se estabelecem. Um deles é como acompanhar o aluno e auxiliá-lo no processo de aprendizagem, indicando e não determinando os caminhos a serem seguidos?

Cotta, at. All (2011, p. 416) defende que:

o portfólio apresenta-se como um instrumento capaz de levar o aluno a colecionar opiniões, dúvidas, dificuldades, reações aos conteúdos e aos textos estudados e às técnicas de ensino, sentimentos e situações vividas nas relações interpessoais,

oferecendo subsídios para a avaliação do estudante, do educador, dos conteúdos e das metodologias de ensino-aprendizagem.

Frison e Simão (2011, p. 199), argumentam:

Nos portfólios, agregam-se ideias, conhecimentos, posturas e outras formas de se desenvolver o trabalho na escola, o que permitiu compreender, com mais clareza, a realidade escolar e o desenvolvimento das competências autoformativas.

Gomes, at. all (2010, p. 393), observa:

A avaliação formativa tem no portfólio um potente instrumento para aprimoramento do pensamento crítico e no desenvolvimento da habilidade de resolução de problemas complexos. Ademais, permite o cultivo do diálogo e a apreciação crítica de ideias entre os sujeitos históricos, aspecto afeito às discussões em torno do agir comunicativo, proposto por Habermas.

Ao olharmos para estes três textos, temos a impressão que a resposta para os desafios que o modelo pedagógico crítico-reflexivo, coloca para o fazer pedagógico; a resposta seria: o portfólio. Em que pese, concordarmos com todas as afirmações acima, vivenciamos na prática escolar experiências distintas.

No início de 2014, envolto nas experiências exitosas descritas na bibliografia consultada, lancei-me ao desafio de trabalhar com a ferramenta portfólio em minha turma de ensino fundamental II. Iniciei descrevendo a ferramenta e como seria sua operacionalização em sala de aula. De tempos em tempos, repetia a mesma estratégia de apresentação da ferramenta e seu funcionamento tendo em vista o fluxo constante de entrada de novos alunos na sala. Combinamos que o portfólio seria avaliado quinzenalmente, e que em cada um desses encontros faríamos um círculo, onde cada um teria a oportunidade de apresentar o seu portfólio.

Estabelecemos também que o portfólio deveria ser levado para casa de forma que seus pais acompanhassem os seus trabalhos. Assim, seguiram-se

os dias, mas os alunos pareciam não compreender o que eu estava querendo, portanto, continuamos as explicações sobre a dinâmica do portfólio. Contudo um mesmo questionamento se impunha por parte dos alunos: professora vale nota? Como a resposta era negativa, e diante dos rostos inquisidores e pouco dispostos a embarcarem em um projeto que “não valia nota”, sentia-me impelida a argumentar que a prática do portfólio se destinava a construir o conhecimento de forma participativa, visando a autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Ficava claro que todos entenderam o processo e o procedimento, mas permaneceram com a ideia de nota durante as avaliações do portfólio. E, como não havia a atribuição de nota, a cada apresentação, e tão pouco no final do processo, os alunos estagnaram no processo de montagem do portfólio.

Devo confessar que foi frustrante, pois eles continuavam a ver o portfólio como uma pasta para armazenar folhas. Todas às vezes eu batia na mesma tecla, “o portfólio” é para vocês estudarem, ir além da professora, nele vocês devem mostrar que estão pesquisando assuntos de seus interesses. Que a professora é uma orientadora do saber de cada aluno, do seu propósito nessa caminhada de estudos para torná-lo independente e autônomos de suas ideias. Os dias que se seguiram eram frustrantes, apenas três alunos se mostraram como ficaram seus portfólios. Com isso, junto aos alunos nas reuniões mantinha o mesmo discurso sobre o portfólio, conduzindo-os ao verdadeiro sentido do portfólio. Minha intenção era fazer-lhes perceber a diferença entre o portfólio deles e dos três alunos que foram além em seus estudos de pesquisas.

A partir desta experiência pude depreender o quanto está arraigado na memória da posição sujeito-aluno o modelo pedagógico tradicional tecnicista de base produtivista implantada na década de 1970, pelos militares e tecnocratas apoiados pela ideologia de capitalista, que constituiu o núcleo de poder a partir do golpe de 1964” (SAVIANI, 2005, p. 22).

No âmbito da educação escolar procedeu-se ao ajuste do sistema de ensino à nova situação decorrente do golpe militar de 1964. [...] Em termos teóricos buscou-se imprimir uma nova orientação pedagógica inspirada na “teoria do capital humano”.

Em termos gerais, entendo que a tendência educacional atualmente dominante no Brasil, desde o final da década de 1960 é aquela que nós poderíamos chamar de concepção produtivista (idem).

Essa concepção produz seus reflexos não só no discurso dos alunos, mas também dos professores em formação. “Minha visão sobre essa ferramenta em sala de aula é neutra, não acrescenta nada ao aprendizado dos mesmos, devido a não participação” (E1).

Vejamos que pelo discurso dos alunos o portfólio não acrescenta nada porque não “vale” nota, portanto não “vale” o empenho. Do lado do professor, o portfólio não acrescenta nada ao processo de aprendizagem “devido a não participação, desta forma prevalece o modelo tradicional de troca direta de “trabalho” por “nota”. Contrastando com a premissa que a avaliação pontual, realizada por meio de provas ao final de ciclos ou módulos de conteúdos não contribui para o verdadeiro processo de formação do aluno. Apontado para a prevalência do modelo capitalista de mercado, onde a escola deve “capacitar/habilitar” os cidadãos de forma a torna-los aptos a defender o Estado e a integrar-se no processo produtivo, sem grandes questionamentos ao modelo de funcionamento capitalista.

Quando cotejamos as verbalizações dos alunos e desta professora em formação temos a manutenção do discurso “produtivista” implantado pelos militares na década de 1960, muito tempo antes desta professora em formação e dos meus alunos terem nascido. Nesse sentido, apropriamos do discurso de Orlandi (2004, p. 49) que nos ensina que “não são as palavras, expressões que significam. Elas tiram seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem”. Formações discursivas que se imiscuem no cotidiano dos sujeitos, estabelecendo espaços politicamente significados, mesmo que estes não tenham a memória dos discursos que o precederam.

Um exemplo interessante é o que diz respeito aos sentidos de “colonização” e seus efeitos em nós, entre a repetição e a diferença. Esses sentidos se constituíram ao longo de uma história a que já não temos acesso e que “falam” em nós. (Orlando, 1990). Isto é a memória, o interdiscurso (ORLANDI, 2002, p. 38).

A memória, o interdiscurso, agem sobre as formas de concepção sobre os processos ensino-aprendizagem, colocando/estabelecendo pontos de vista preconcebidos que tentam a todo custo moldar as novas proposições ao modelo já estabelecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada nos auxiliou para a ampliação no conhecimento e compreensão sobre o funcionamento do portfólio como instrumento para práxis pedagógica.

Ao objetivarmos investigar os modos da práxis pedagógica que se utiliza do instrumento portfólio no processo de ensino e de aprendizagem, nos deparamos, ao longo da pesquisa, diversas dificuldades, sobretudo quando nos colocamos a utilizar o portfólio com nossos alunos.

A maior dificuldade se deu quando entendemos o quão dificultoso seria a transformação dos modos dos alunos lidarem com novos instrumentos, sem percebê-los como instrumentos de avaliação de quantificação de conhecimento, sobressaindo o discurso produtivista na relação com o que se faz ou o que esperam que seja feito no interior da escola.

Contudo, por compreendermos que a compreensão acontece aos poucos, nas relações com os objetos de conhecimento e na própria constituição dos sentidos e, assim, dos sujeitos, aventamos para a possibilidade de que novas pesquisa sejam realizadas para que se dê o aprofundamento sobre o funcionamento do portfólio em sala de aula.

Pensamos que este é um instrumento pouco compreendido, especialmente sob os fundamentos da análise de discurso, e que ainda pode ser pensado, assim como apontou Barros (2012), como um instrumento para a (trans)formação de sujeitos para a constituição de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido In: ACHARD, P. et al. (Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

ALVARENGA, Georfravia Montoza; ARAUJO, Zilda Rossi. Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 33, p. 137-148, 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos1281/1281.pdf>. Acesso em: Jan. 2016.

ARAUJO, Raquel Dias; QUEIROZ, Juliane Gonçalves. **Os fundamentos teóricos e políticos do processo educativo no pensamento marxista**. In Anais do IV Seminário CETROS – Neodesenvolvimentismo, Trabalho e Questão Social. Fortaleza, CE, UECE, 2013. Disponível em http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/69-16323-080720_13-173927.pdf. Acesso em jan. 2016.

BARROS, Renata Chrystina Bianchi de. A escrita no ensino superior: o portfólio como tecnologia de avaliação e transformação. In: FERREIRA, A.C.F.; MARTINS, R.T. **Linguagem e tecnologia**. Col. Linguagem e Sociedade. Campinas: Editora RG, 2012^a. pp.57-68.

_____. Hoje Tem Marmelada ... Pelo Debate Sobre A medicalização Da Infância E Da Educação No Brasil. RUA [online]. 2012b, no. 18. Volume 2. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/pdf/18-2/9-18-2.pdf>> Acessado em 01 de Novembro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf> Acesso em: nov. 2015.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Unesp, 1999.

CENSO EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014 = Censo EAD.BR: **Analytic Report of Distance Learning in Brazil**[traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. – Curitiba: Ibpex, 2015. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf. Acesso jan. 2016.

COTTA, Rosângela Minardi Mitre et al. **Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais**: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. The construction of collective portfolios in traditional curriculums: an innovative approach in teaching-learning. 2012.

COTTA, Rosângela Minardi Mitre; MENDONÇA, Erica T.; COSTA, Glauce Dias da. Portfólios reflexivos: construindo competências para o trabalho no Sistema Único de Saúde. **Rev Panam Salud Publica**, v. 30, n. 5, p. 415-21, 2011. Disponível em: <http://www.scielosp.org/pdf/rpsp/v30n5/v30n5a03>. Acesso em fev. 2016.

CUNHA, Geraldo Antônio, et. all. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FELICETTI, V.L; MOROSINI, M.C. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 23-44, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/02.pdf>> Acesso em: nov. 2015.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; DA VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Abordagem (auto) biográfica–narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, v. 34, n. 2, 2011.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6º ed. Porto Alegre: Penso, 2010.

GOMES, Andréia P. et al. Avaliação no Ensino Médico: o papel do portfólio nos currículos baseados em metodologias ativas. **Rev Bras Educ Med**, v. 34, n. 3, p. 390-6, 2010.

HENRY, Paul. A história não existe? In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 2ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003. pp.29-55.

LAGAZZI, Suzi. **O desafio de dizer não**. Campinas: Pontes, 1988.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **História da educação**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

NASCIMENTO, Debora Maria Coelho, Arturo Hernandez-Domínguez, and Ulrich Schiel. "Portfolio-Tutor: Um tutor acoplado a um Portfolio Eletrônico no contexto da Educação a Distância." **XIII simpósio brasileiro de informática na educação**. São Leopoldo/RS, Brasil 282 (2002).

ORLANDI, Eni P _____. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia: discurso eletrônico, escola, cidade. RUA [online]. 2010, no. 16. Volume 2 - ISSN 1413-2109 Consultada no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/home/lerArtigo.rua?pdf=1&id=91>> Acesso em 01/12/2015.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.

_____. Do sujeito na história e no simbólico. In: Escritos nº 4. **Contextos epistemológicos da Análise do Discurso**. Campinas: LABEURB/NUDECRI, 1999b.

_____. **Interpretação**. Campinas: Editora Vozes, 1996.

_____. Por uma teoria discursiva da resistência do sujeito. In: ORLANDI, E. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

_____. Reflexões sobre a escrita, educação indígena e sociedade. In: **Escrita, escritura, cidade (I)**. **Escritos 5**. Campinas: Labeurb/Nudecri/Unicamp, 1999a. pp.07-22.

_____. Significação, leitura e redação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. V.3, 1984. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3765/4339> Acesso em: 25/11/2015.

PFEIFFER, Claudia. Política públicas de ensino. In Eni Puccinelli Orlandi (org.) **Discurso e Políticas Públicas Urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas, SP: Editora RG, 2010.

PRADO, Maria Elisabete. Educação a distância: os ambientes virtuais e algumas possibilidades pedagógicas. **Salto para o Futuro/SEED/MEC. Série: Tecnologias e educação: novos tempos, outros rumos**. Brasília, 2001. Disponível em: http://cursosabado.pbworks.com/f/ead_ambientes_virtuais_possib_pedag.pdf. Acesso em fev. 2016.

RODRIGUES, Eduardo A.; BARROS, Renata C. Bianchi de. Discursos sobre língua(gem) e sujeito em documentos reguladores da educação: a questão da inclusão. *Polifonia*, Cuiabá, MT, v. 22, n. 31, p. 372-406, janeiro-junho, 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

SANTOS, Edméa. "Portfólio e cartografia cognitiva: dispositivos e interfaces para a prática da avaliação formativa em educação online." *Avaliação da aprendizagem em educação on-line*. São Paulo: Loyola (2006): 315-331.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes (1994): 147-164.

_____. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “**O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil**”, financiado pelo CNPq, para o “projeto”, v. 20, 2005. Disponível em: http://www.janduarte.com.br/textos/educacao/concepcoes_pedagogicas.pdf Acesso em: jan. 2016.

SEIFFERT, O. M. L. B. Portfólio de avaliação do aluno: como desenvolvê-lo. **Olho Mágico**, v. 8, n. 1, p. 21-7, 2001. Disponível em: http://moodle.stoa.usp.br/file.php/1216/Portfolio_de_Avaliacao.pdf. Acesso fev. 2016.

SILVA, I. S. da. Caminhando na história da educação tecnológica do brasil em busca participação feminina e negra. 2008. **Anais do I Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema5/QuartaTema5Artigo1.pdf> Acessado em 01 de Novembro de 2015.