

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PSICOLOGIA**

**O PORFÓLIO COMO ESTRATÉGIA VÁLIDA DE AVALIAÇÃO EM
PER-CURSOS de PS-CICLOPE-DAGOGIA e LICENÇA-TURA**

MAYNAR VORGA

Porto Alegre, Julho de 2014.

MAYNAR PATRICIA VORGA LEITE

**O PORFÓLIO COMO ESTRATÉGIA VÁLIDA DE AVALIAÇÃO EM
PER-CURSOS de PS-CICLOPE-DAGOGIA e LICENÇA-TURA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Psicologia, do Instituto de Psicologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como Trabalho de Conclusão de Curso, requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Burg Ceccim

Área de Conhecimento: Educação em Saúde

Porto Alegre, Julho de 2014.

Avaliar não é preciso. Moralizar é preciso...

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Ricardo Ceccim, pelo voo e pela aventura;

à Moema Bellini, pelo trabalho precursor (ou precursor?);

à Ana Carolina Svirski, à Denise Santos e à Viviane Braga, pela parceria ímpar, em todos os sentidos;

ao amado Daniel Etcheverry, pela compreensão e apoio;

à Adriana Sylla, por estar comigo e me ajudar a desembaraçar ou a suportar os nós que me prendiam e me faziam sofrer;

à Rosane Giacomelli, pessoa tão doce e, ao mesmo tempo, tão capaz de matar e comer um leão para salvar um aluno das garras da burocracia.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
EN-CICLOPES: ANDO DEVAGAR PORQUE JÁ TIVE PRESSA	9
ÉTICA EM CÓDIGO?.....	11
EVOLUÇÃO CRIADORA VS AVALIAÇÃO?.....	15
HÁ ALGO DE PODRE NO REINO DA DINAMARCA	17
GRUPOS E EQUIPES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	18
HABITATS PARA HÍBRIDOS CONTEMPORÂNEOS	20
AULAS BOMBÁSTICAS	24
O TAL DO PORTFÓLIO COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO.....	28
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	32

APRESENTAÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido pela análise de um portfólio realizado em 2013 para a avaliação do Estágio de Docência no curso de Licenciatura em Psicologia. Esse Estágio foi realizado junto ao Curso de Técnico em Enfermagem do Centro de Educação Tecnológica e Pesquisa em Saúde do Grupo Hospitalar Conceição (Escola GHC), ministrando a disciplina chamada Ética e Relações Humanas. A prática avaliativa neste formato se constituiu como *práxis aprendente*, na medida em que envolveu um processo compartilhado, reflexivo e vivencial. Toda a experiência de aprendizagem deveria ser singular e coletiva para fazer jus a esse nome, contudo, algumas o são em tal grau que merecem rumos para além do tempo-espaço-rede em que foram produzidas, como esse portfólio do Estágio. Por esse motivo ele é tomado como caso para este Trabalho de Conclusão. Todavia, considerando as possibilidades que o portfólio apresentou, nesse caso como estratégia de avaliação, este Trabalho de Conclusão de Curso é apresentado no mesmo formato.

Mas, o que seria um portfólio? De acordo com Alves (em Anastasiou e Alves, 2003, p. 103) trata-se de uma modalidade de avaliação proveniente do campo artístico, onde designa um conjunto de trabalhos, sendo utilizado para divulgar a produção do autor, constituindo-se, por conseguinte, em uma seleção daquilo que melhor pode mostrar as suas capacidades criadoras e artísticas. Como instrumento de avaliação, Alves (p. 106) explica que se trata de uma compilação dos trabalhos considerados relevantes pelo próprio aprendente, de forma crítica e reflexiva, permitindo-lhe reconstruir e reelaborar seu processo de ensinagem. Da mesma forma, Hernández (2000, p.166) o descreve como a reunião de diferentes tipos de arquivos (como anotações, análises de textos, trabalhos, fotografias, desenhos, gráficos, vídeos, músicas), que se constituem como evidências do conhecimento construído, das estratégias de aprendizagem em processo e da disposição para continuar aprendendo.

Talvez o portfólio possa se encontrar academicamente na mesma situação do ensaio descrito por Adorno (2003, p. 25), que, enquanto forma de escrita, não almeja a verdade atemporal e anistórica do conceito, pois nele a ordem das coisas e a ordem das ideias não devem necessariamente coincidir. Este autor ensina que a narrativa épica, na sua tentativa de

objetivar, resgatar e fixar o mito, acaba justamente colocando em evidência a singularidade do fato mítico, conferindo-lhe uma nova transcendência, uma nova possibilidade de experiência para além do racionalismo iluminista: “em toda épica resiste um elemento anacrônico” (2003, p. 48-51). No mesmo sentido, para Benjamin (1994, p. 215), os grandes narradores apresentam em comum “a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada”. Diz, então, de “uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens”. Seria como “a imagem de uma experiência coletiva, para a qual mesmo o mais profundo choque da experiência individual, a morte, não representa nem um escândalo nem um impedimento”.

O portfólio, apesar de sua riqueza narrativa e de criar condições para que os professores possam avaliar o trabalho de forma processual, não é comumente utilizado como avaliação no Ensino Superior brasileiro (Alves, em Anastasiou e Alves, 2003, p. 105). No mesmo sentido, de acordo com a Resolução 06/2010 da Comissão de Graduação do Curso de Psicologia, do Instituto de Psicologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, os formatos permitidos para o Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Psicologia são apenas a monografia e o artigo. Contudo, a Resolução nº 5/2011, da Câmara de Educação Superior, no § 5º do Art. 13, estabelece que a prática profissional do aprendente de docência deve contemplar a complexidade do trabalho educativo, promovendo a reflexão, a organização do trabalho em equipes e o enfrentamento de problemas concretos do processo ensino-aprendizagem. Dentre estes problemas, encontra-se a avaliação, e o portfólio realizado no Estágio contemplou todas as prerrogativas exigidas nesse trecho da Resolução.

Diante de todo o exposto, entregar o TCC em forma de portfólio poderia se configurar como uma *transgressão* à regra (do artigo ou monografia) ou como uma *problematização* do processo avaliativo. Entretanto, ao apresentar como caso o trabalho realizado durante o Estágio de Docência, realizado em formato de portfólio e narrando uma experiência referente à docência de ética, entregar o Trabalho de Conclusão também nesse formato se configura concomitantemente transgressão da norma e compromisso ético-pedagógico.

Ao Trabalho!

Senhoras e senhores passageiros, peço que ajustem os cintos, e espero que apreciem a viagem por alguns trechos de escritas “psicopedagógicas”. Estaremos falando de encíclopes míticos e contemporâneos, por isso esta monografia-portfolio abraça uma narrativa que poderia ser chamada de “épico-ensaística”. Seguem trechos adaptados do portfolio que tomamos como caso para discutir as possibilidades desta ferramenta e uma discussão sobre a estratégia de avaliação final nos cursos de Licenciatura.

EN-CICLOPES: ANDO DEVAGAR PORQUE JÁ TIVE PRESSA¹

A turma do Estágio de Docência era formada por quatro alunas. No primeiro dia de supervisão acadêmica recebemos uma proposta peculiar: se todas nós realizássemos o estágio no mesmo local poderíamos partilhar as aulas, preparando e ministrando-as em duplas, de modo que cada uma cumpriria o total da carga horária e observaria outro tanto. De fato, não foi muito fácil se apropriar da ideia, mas a construímos, com acréscimos: todas nós prepararíamos todas as aulas, apenas repartiríamos o tempo de ministrar e de observar. Também devíamos escolher um local; a Escola no Grupo Hospitalar Conceição se apresentava como uma porta semiaberta, a partir da experiência de uma das estagiárias, no semestre anterior. Fizemos os contatos necessários e marcamos a primeira reunião com o supervisor local. Ele aceitou esse modo de estagiar, por isso realizamos um segundo encontro com ele e a coordenadora do curso, para acertar as datas e as temáticas que seriam abordadas. Foi tratado que iríamos ministrar aula de ética e relações humanas em duas turmas do Curso de Técnico em Enfermagem, uma delas na segunda etapa do curso (mesma turma que uma de nós conhecia), e a outra em primeira etapa.

Eu tinha a impressão de que cada uma de nós era uma mistura heterogênea de heroína mitológica e estagiária; todas trabalhávamos muito, além de estudar, cuidar filhos, casar, fazer caminhos. Estávamos todas em percursos enciclopédicos ou de ciclopes: monstros gigantescos que na mitologia grega possuíam um único olho na testa e podiam ser antropófagos, selvagens ou artífices exímios, sem governo e sem leis. Já na mitologia contemporânea trata-se de um mutante que possui um sentido sobre-humano de consciência espacial e é um excelente estrategista. Nós quatro éramos mutantes e híbridas, corresponsáveis pelo debate de dilemas éticos colocados pelos ambientes de trabalho dos alunos, corresponsáveis por inventar maneiras, caminhos territórios... Como “aprendensinantes” funcionávamos coletivamente, como um quarteto fantástico. Ou, como uma enciclopédia viva (do francês *encyclopédie*: obra em que se tratam muitos ramos da atividade e do saber humano, ou pessoas versadas em muitos ramos do saber),

¹ Frase extraída da música “Tocando em frente”, de Almir Sater; pode-se consultar a letra completa e assistir em vídeo em <http://letras.mus.br/almir-sater/44082/>.

conversaríamos com os alunos sobre situações éticas no “mundo da saúde”, nas suas lidas em saúde, nos dilemas que se põem ao trabalho no âmbito da saúde.

Mãos à obra. Domingo à noite encontramos-nos em casa de uma “encíclope”, acolhedora como um chá de maçã no inverno e como um suco gelado no verão. Planejando a primeira aula e um delineamento das seguintes, percebemos que não faltava material para discutir ética: naqueles dias era fartamente divulgado, por exemplo, o caso de uma médica acusada de deixar morrer, seletivamente, usuários do SUS internados no hospital em que ela trabalhava. Levantamos temáticas possíveis: código de ética, relações de trabalho, diferentes contextos de atuação da enfermagem, adolescência, (re)humanização do trabalho a partir do afeto e do universo simbólico, alteridade, grupos e equipes, saúde mental... Também começamos a pensar na avaliação (das alunas e nossa), um tema desconfortável...

Penso que neste encontro assentamos as bases para o que seria nosso funcionamento como grupo. Éramos todas muito diferentes. Por exemplo, quando eu disse – como se fosse óbvio – que poderíamos falar sobre a naturalização do modo indivíduo de subjetivação, vi que duas “encíclopes” me olharam com olhos de coala e desfecharam juntas, um longo segundo depois: “Eu vou buscar a pizza!”. Outra, muito à vontade, continuou procurando por alguma coisa na cozinha. Essa cena engraçada permitiu perceber um dos aspectos do nosso trabalhar juntas: uma espécie de sincronia destemperada. Nossas diferenças eram complementares; toda vez que uma de nós deixava as outras perplexas, logo percebíamos que as ideias eram interessantes e que poderíamos articulá-las. A maior parte do tempo era questão de escolha, de ética e de alteridade. Nossas dessemelhanças propiciavam climas tensos ou divertidos. Podíamos trabalhar em cogestão, pois confiávamos nas capacidades criativas, no conhecimento e na corresponsabilização em equipe. A parte burocrática do estágio também assentou nessas bases. Preenchemos juntas a documentação, corremos muito para levá-la ao supervisor acadêmico, depois à Comissão de Graduação, finalmente à Escola. Diante de todo o exposto, o uso da segunda pessoa do plural, neste trabalho, não é um recurso a qualquer pretensa neutralidade, e sim uma estratégia para sinalizar que, de alguma forma, no portfólio todas estivemos presentes em todos os momentos, e que a produção deste texto, agora, tem matriz coletiva.

ÉTICA EM CÓDIGO?

Na primeira aula junto à turma de segundo período exploramos expectativas e propostas de comprometimento. Os alunos manifestaram interesse por vários temas diretamente relacionados à ética dos vínculos entre humanos: relacionamento entre colegas de trabalho e com a chefia; tratamento a pacientes agressivos ou que sentem vergonha quando são realizados alguns procedimentos; atitudes possíveis diante de erros cometidos por colegas ou perante dificuldades no ambiente de trabalho; estratégias em situações de superpopulação na emergência ou de pacientes e familiares em casos de doença terminal e de morte; limites da curiosidade técnica em relação à patologia do paciente...

Contudo, o que seria “ensinar” ética e relações humanas? Um dos aspectos a tratar era o Código de Ética dos Profissionais da Enfermagem (CEPE). Uma Resolução do Conselho Federal de Enfermagem, a Resolução Cofen nº 311/2007, a determina e afirma a mesma se aplica “aos profissionais de Enfermagem e exercentes das atividades elementares de enfermagem” (Art. 3º). De acordo com Santiago-Almeida (2011, p. 183) os códigos são sistemas de leis, de normas – como também de regras, preceitos, fórmulas –, ou de sinais – bem como de símbolos. Numa interpretação livre, pode-se dizer que os códigos se constituem como fundamentos, ideais, demarcações e meios. Assim, um código de ética poderia ser tomado como ponto de partida, de chegada ou como caminho obrigatório...

No entanto, de acordo com Japiassú e Marcondes (1999, p. 93), o termo “ética” tem origem no vocábulo grego *ethikós*, que se refere aos costumes e se refere a uma parte da filosofia prática vinculada à reflexão “sobre as razões de se desejar a justiça e a harmonia e sobre os meios de alcançá-las”. Já Deleuze e Guattari (1997, p. 111) tomam outro termo dessa família etimológica, *ethos*, como morada ou pátria e, ao mesmo tempo, maneira ou estilo. Por sua vez Spinoza (2009, p. 79), para falar sobre a ética, questiona os ideais absolutos de bem e mal, os quais seriam apenas noções que formamos sobre as coisas ao compará-las entre si ou com modelos pré-estabelecidos. Da mesma forma, este autor toma a perfeição não como uma qualidade essencial, mas como a realização da potência de pensar e agir de cada ser (mente e corpo), sendo que esta realização acontece pelo afeto de Alegria (p. 54 e 71), o qual

não depende daquilo com que o ser entra em contato, e sim da maneira como o contato se estabelece (p. 55). O afeto de Tristeza, da mesma forma, é aquele pelo qual o ser diminui sua potência. Contudo, o ser humano é tomado por Spinoza (2009, p. 81) como imerso em redes de relações, a ponto de afirmar que “padecemos à medida que somos uma parte da natureza, parte que não pode ser concebida por si mesma, sem as demais”.

A partir destas exposições sobre a ética, podemos tomá-la como reflexão a respeito de ideais de convivência tais como justiça e harmonia (Japiassú e Marcondes) e, concomitantemente, como a realização da potência que, por sua vez, depende dos modos como os contatos se estabelecem na produção de afetos, acontecendo sempre em relações nas quais os costumes e estilos podem ser questionados. Da mesma forma, a ética seria um estilo ou uma estética peculiar de existência, de resistência potente, uma escolha de valores para construir o próprio caminho, nos vínculos com o outro “igual-e-diferente”, com o diverso. A ética, por conseguinte, não pode prescindir da alteridade, a experiência da diferença enquanto um diferir permanente, tanto em relação a si próprio quanto em relação ao mundo. A atitude ética pressupõe o questionamento e a crítica de si e do mundo, as escolhas problematizadas e assumidas, a perspectiva de que as condições de existência nunca estão completamente dadas. Na perspectiva da ética com alteridade, os valores guiam as escolhas tomando como critério principal a expansão da potência própria e do outro no compartilhamento de afetos e responsabilidades. Por conseguinte, quando uma ética passa a ser codificada, isto é, generalizante e prescritiva, não se transforma em moral?

Muito embora ética e moral sejam conceitos frequentemente tomados como sinônimos, apresentam diferenças. De acordo com Japiassú e Marcondes (1999, p. 187), a moral diz respeito às normas, valores e costumes de uma sociedade ou cultura, podendo pautar o bem e o mal ou normatizar os deveres. Ao estabelecer preceitos transcendentais, a moral é coercitiva, prescritiva, anistórica e naturalizada; a violação de seus preceitos é punível com o intuito de correção ou de recuperação de uma ordem que antecede os sujeitos, que pensa a vida com valores fixos e, por conseguinte, externos ao viver. Assim, a moral se constitui como neutra e individualista, posto que, se as normas e valores são eternos e relativos à espécie humana, o não cumprimento se caracteriza como desvio individual. Essa irregularidade pode ser punida e a expectativa desse castigo permite validar o código e sustentar a manutenção

da normalidade.

A esse respeito podemos analisar, com brevidade, algumas vedações colocadas por diferentes Códigos de Ética. O CEPE, no Art. 75, proíbe “permitir que seu nome conste no quadro de pessoal de hospital, casa de saúde, unidade sanitária, clínica, ambulatório, escola, curso, empresa ou estabelecimento congênere sem nele exercer as funções de Enfermagem pressupostas”. Já o Código de Ética Médica, no Art. 82, proíbe “usar formulários de instituições públicas para prescrever ou atestar fatos verificados na clínica privada”. O Código de Ética Profissional do Psicólogo poderia surpreender profissionais de outras categorias quando veda, no Art. 2º, item “c”, “utilizar ou favorecer o uso de conhecimento e a utilização de práticas psicológicas como instrumentos de castigo, tortura ou qualquer forma de violência”.

Cabe observar que as vedações mencionadas são exclusivas de cada código citado, muito embora pudessem fazer parte de qualquer um deles. Nada impediria que um profissional da medicina ou da enfermagem praticasse tortura ou proselitismo, por exemplo. Ao que tudo indica, as determinações dos códigos estão atreladas a situações já acontecidas no exercício de cada categoria; por sua vez, estes eventos podem estar vinculados a elementos históricos de cada profissão. Por exemplo, nas épocas em que os psicólogos atenderam principalmente em consultórios e clínicas, dificilmente um deles pensaria em permitir ou não que seu nome constasse no quadro de pessoal de um serviço de saúde no qual não estivesse exercendo a profissão. Ao mesmo tempo, com frequência os médicos atendem nos seus consultórios particulares e em serviços públicos de saúde, o que favoreceria o desvio de receituários próprios destes serviços para o uso na clínica particular. Finalmente, várias vedações do CEPE continuam praticamente inalteradas desde a primeira versão, emitida na Resolução Cofen nº 160/1998. Isso pode indicar que a existência do Código não tornou obsoletas ou desnecessárias essas proibições, como se fossem relativas a uma cultura da profissão. No mesmo sentido, não encontramos menções ou críticas a essas vedações em textos que tratam desse Código. Por exemplo, Arruda e cols. (2007) analisaram o CEPE com base na opinião de discentes dessa profissão. As principais críticas encontradas foram a inadequação aos avanços tecnológicos e as dificuldades de interpretação para enfrentar situações práticas.

Embora seu nome inclua a palavra “ética”, os códigos profissionais se inserem no campo da deontologia, que, de acordo com Japiassú e Marcondes (1999, p. 66), é “o código moral das regras e procedimentos próprios a determinada categoria profissional”. Esses códigos estabelecem os limites (deveres e proibições) e o território (responsabilidades) do exercício profissional. A codificação poderia, assim, representar a morte da ética em favor da moral. Contudo, o profissional pode fazer uma apropriação moralista ou ética do Código. Talvez o nosso trabalho docente pudesse tomar essa via de discussão. Era necessário, uma vez abordado o CEPE, discutir a ética como tal, inserindo as noções de alteridade e cuidado de si, dando lugar à desordem, ao caos, à vivência do conflito e da incerteza, à evolução criadora e que se instalaram dentro e fora de nós, estagiárias.



EVOLUÇÃO CRIADORA VS AVALIAÇÃO?

Um Código sempre tentará criar a ordem como se a estivesse restaurando – no estilo da moral –, ao ponto que uma ética sempre tentará questionar as normas naturalizadas naquilo que as impede de contemplar, abraçar, compreender a vida. Para Bergson (2005, p. 628-631) tentar explicar a desordem como ausência de ordem, além de rigorosamente impossível, é contraproducente. Isto porque quando sentimos um estado como desordem esta sensação se refere à diferença entre o que encontramos e aquela ordem que esperávamos encontrar. O autor define a ordem como “um certo acordo entre o sujeito e o objeto” ou “o espírito reencontrando-se nas coisas”. A rigor, aquilo que chamamos de desordem teria que estar entre a ordem matemática e a ordem teleológica (duas formas de organizar o mundo). No entanto, a vida, como a arte, só se manifesta e, por conseguinte, só pode expressar algum tipo de ordem, depois de realizada. Consequentemente, a vida não se expressa na ordem teleológica. Por outra parte, a organização matemática é um corte, uma interrupção, que cria uma ordem no ato de interromper um fluxo, como uma foto. Aquilo que permanece circulando enquanto tentamos capturá-lo entre estas duas ordens, e que chamamos de desordem, é a própria vida, a evolução criadora.

A avaliação costuma operar um corte como o da ordem matemática. Zocche (2006) é uma das autoras que discutem o avaliar como um processo que envolve relações de poder, pontos de vista sobre o ser humano e, ainda, marcos teóricos e éticos que podem enquadrar ou libertar as vivências de ensino-aprendizagem. Ela explicita que os cursos de técnico em enfermagem têm se organizado em torno da lógica e do espaço hospitalar, e que este tipo de formação prima pela perícia na execução em detrimento da reflexão sobre as tarefas e práticas, tanto no ensino quanto na avaliação.

As nossas avaliações (dos processos discentes e de nossa atuação docente) foram elaboradas levando em conta o exíguo do tempo, mas, também, a diferença que desejávamos inscrever na formação dos profissionais que estavam conosco nas salas de aula. Trata-se de um tema delicado para qualquer docente que se leve a sério e não foi diferente para nós. Como avaliar o aprendizado de ética? E o de relações humanas? O resultado da avaliação que

propuséssemos seria ou não o resultado de nosso próprio trabalho?

Solicitamos aos alunos da turma de segundo período que comentassem, por escrito e individualmente, uma situação à luz do Código de Ética da sua profissão escolhida. Este trabalho revelou, para nós, que eles compreendiam o CEPE, mas estavam com dificuldades para compreender a ética enquanto escolha nas relações humanas. Em outro momento, eles foram instados a escrever, em grupos, uma reflexão sobre as suas práticas e os temas tratados nas aulas. Esta segunda avaliação foi mais frustrante para nós, pois vários grupos copiaram e colaram trechos dos materiais que havíamos compartilhado em aula. Na outra turma a avaliação foi realizada solicitando escritas individuais sobre algum dos conteúdos apresentados, escolhidos por considerá-los relevantes para sua prática profissional. Estes escritos nos deixaram muito mais satisfeitas com o nosso trabalho. Revelavam apropriação incipiente dos conteúdos, mas também envolvimento sincero na aprendizagem. Também elaboramos e apresentamos aos alunos questionários para avaliar o nosso trabalho. Recebemos comentários elogiosos tais como “continuem assim”, “aulas ótimas”, “gostamos das dinâmicas”, e críticas como “aulas cansativas” ou “mais material didático”.

Contudo, este “portfólio”, agora, revela outro platô em que a avaliação e a evolução criadora se entreteceram. Um percurso “psicopedagógico” da docência de ética e relações humanas: essas estagiárias, com esses supervisores, junto a essas turmas, nesse curso.

HÁ ALGO DE PODRE NO REINO DA DINAMARCA²

Junto à turma de segundo período ministramos um maior número de aulas e, por esse motivo, conseguimos tratar o CEPE com discussão e vivência crescentes, trabalhando por vezes em grupos e retomando alguns questionamentos levantados pelas alunas durante o encontro anterior. Como parte dessa estratégia, na primeira aula assistimos um vídeo que enfatizava a importância tanto da competência ética quanto da técnica no profissional da enfermagem. Além disso, as alunas participaram de uma vivência na qual foram usados palitinhos para dificultar o movimento dos braços, de modo que não era possível levar alguma coisa à própria boca. Para poder comer os biscoitos que lhes oferecemos elas precisavam descobrir o único modo possível: que cada uma os colocasse na boca da outra. Também discutimos o Código a partir de casos polêmicos publicados na mídia.

Numa das primeiras aulas começamos a perceber certo mal-estar nessa turma. O motivo aparente era que os horários de nossas aulas haviam sido cedidos por outros professores, e as alunas se ressentiam da falta, a posteriori nos seus estágios, dos conteúdos que teriam sido ministrados se nós não estivéssemos ali. Estávamos perpassados, encíclopes e alunos, por indagações nada fúteis. Por que seria necessário ter aula de ética? A ética poderia realmente ser ensinada? Nesse caso, quem poderia ensiná-la? Nós estagiárias, no encontro regular seguinte à aula em que sentimos o mal-estar, questionamos juntas nossos próprios rumos, bem como o lugar pretendido e ocupado pela ética no curso de Técnico em Enfermagem. Também começamos a analisar superficialmente algumas questões institucionais: reuniões marcadas pela coordenadora do curso sem a concordância do seu superior; ausência de um lugar definido no plano do curso para a matéria ministrada por nós... Ponderamos que a valorização da cooperação e dos contextos de atuação poderia ajudar a compreender a necessidade de se abordar a ética e as relações humanas nesse curso; decidimos retirar o foco do Código de Ética.

² Frase extraída de Hamlet, a peça dramática publicada por William Shakespeare no final do século XVI.

GRUPOS E EQUIPES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Como parte dessa nova estratégia, na aula seguinte, instamos os alunos a mencionar uma atividade que pudessem realizar com total independência de qualquer outra pessoa. Eles fizeram sugestões e as contestaram, até que a menção às necessidades fisiológicas provocou silêncio. Questionamos se, neste caso, não havíamos todos sido *ensinados* a usar lugares, horários, modos, rotinas, hábitos de higiene etc.. Eles concordaram pensativos e alguém acrescentou que, além disso, os artefatos e utensílios do banheiro, além da casa toda, haviam sido feitos por outras pessoas. Depois, propusemos uma dinâmica: pedimos dois voluntários e solicitamos que aguardassem; o restante da turma devia levantar-se; entre todos afastamos as cadeiras para abrir espaço no meio da sala. O grupo deveria se dividir em duas partes: cinco alunos seriam “cuidadores” e quinze seriam “cuidados” por aqueles. A turma apresentou dificuldades para se dividir de acordo com esses números, aparentemente devido a afinidades e desafetos. Informamos que deveriam caminhar pela sala ao som de uma música. Cada vez que a música parasse os “cuidados” deveriam se deixar cair, e os “cuidadores” tentariam evitar-lhes a queda. Reservadamente orientamos dois voluntários a assumirem os papéis de “mandão” e “queixoso”, podendo escolher entre representar qualquer um deles cada vez que a música parasse. Informamos ao grupo que tudo devia ser coordenado com o mínimo possível de fala e que, num dado momento, alguns “cuidados” deveriam trocar de papel com os “cuidadores”. Como era de se esperar, ocorreram algumas quedas. Depois de interromper a música algumas vezes solicitamos a troca de grupo e repetimos a sequência.

Ao conversarmos sobre a experiência os alunos consideraram que não era possível evitar totalmente as quedas porque o grupo de “cuidadores” era muito reduzido. Para problematizar esta apreciação, chamamos mais cinco voluntários e acertamos que uma encíclope e um aluno seriam “cuidadores”, e as outras quatro pessoas seriam “cuidados”. Quando os quatro “cuidados” se deixaram cair, um “cuidador” sustentou duas pessoas, o outro cuidou de mais uma, e a quarta pessoa caiu. Propusemos uma reflexão a partir do que o grupo havia visto: como seria se os dois “cuidadores”

agissem de modo coordenado? Fazendo a experiência com essa consigna os “cuidadores” conseguiram, a partir de um olhar, inclinar os corpos para sustentar as pessoas cuidadas, e ninguém caiu. Assim se destacou a importância da comunicação não-verbal, proporcional à sensação de impotência produzida pelo isolamento, o trabalho conjugado a tensão, a improvisação, a ruptura com os lugares predeterminados em função da ação, tal como ela se coloca, em ato.

A partir desses comentários e questionamentos começamos uma discussão sobre o que poderia realmente ser considerado individual, exclusivo, de cada um. Nesse momento, os alunos colocaram em debate o tema da autonomia, a partir do qual retomamos a questão da ética: os modos como nos pensamos enquanto seres humanos são também modos de nos posicionarmos no mundo, e esta escolha é ética. As regras estão dadas, mas algumas situações nos confrontam, temos que escolher, e as escolhas éticas costumam ser difíceis. Ao discursar desse modo, as docentes sentimo-nos como pastores religiosos... No entanto, logo estes momentos eram quebrados pelos alunos com alguma pergunta, relato, reflexão ou combinação disso tudo, ao falar de situações do trabalho. Nessa mesma aula abordamos a temática dos grupos e equipes na perspectiva do compartilhamento e o poder, apresentando noções de indivíduo, sociedade, grupo, equipe, subjetividade, alteridade, autonomia, competição e cooperação. Depois, exibimos um filme apresentando uma situação na qual um imprevisto colocava um grupo de trabalhadores perante o desafio de se organizar como equipe ou perder o emprego. Finalmente, comentamos o filme a partir das noções apresentadas e da vivência discutida.

Não compreendíamos essa sensação de estar pregando como pastores de igreja, dado que estávamos tratando da ética e das relações por meio das estratégias mais vivenciais que poderíamos imaginar. Para além das reclamações que ouvimos no final da aula (“Ainda vai ter mais aulas de Psicologia?! Precisamos aprender isto e aquilo e aquele outro e ainda não tivemos aula dessas coisas!”). Para além do cansaço deles e nosso. Estaríamos sendo boas docentes? Como seria um bom docente de ética? Alguma coisa estava fora da ordem.

HABITATS PARA HÍBRIDOS CONTEMPORÂNEOS

Talvez a sensação incômoda de estar como não queríamos e não estar onde talvez devêssemos estar viesse de nossa posição de contemporaneidade... Giorgio Agamben (2009) descreve o contemporâneo como intempestivo, discrônico, consonante e dissonante com o seu tempo, simultaneamente “muito cedo” e “muito tarde”: “pertence verdadeiramente a um tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide com este” (p. 58). Agamben (2009, p. 66-69) toma a moda como caso do contemporâneo: ela nunca está no seu próprio tempo. O estilista, caso seja talentoso, estará adiantado ao desenhar; a modelo que desfila, de certa forma está na moda, mas a moda é o que vestem as pessoas nas ruas, muito depois do desfile. Pessoas que, por sua vez, estão atrasadas em relação aos ditames criados pelos estilistas...

Agamben (2009, p. 63-65) compara o obscuro do contemporâneo com os espaços escuros do firmamento: o lugar onde os objetos são luminosos e, no entanto, não os vemos porque eles se afastam de nós a uma velocidade superior à da luz. O autor contemporâneo mantém o olhar atento ao tempo que lhe toca viver, mas não nas luzes, e sim nas áreas escuras, nas trevas do seu presente, naquilo ainda não vivido, não implementado, virtual. Vinculado a esta característica dos seus autores, o contemporâneo também é aquilo capaz de transformar o seu próprio tempo, trazendo à tona ou iluminando aquilo do passado que ainda não foi apreendido (Agamben, 2009, p. 71-73).

Qual seria um habitat possível para autores da contemporaneidade? O que é um habitat? O que é habitar? Estas palavras provêm do latim habitat (ele habita, habitar, morar, residir), lugar habitado por uma raça, um animal ou uma planta, no estado natural; guardam relação com o termo habitus, que significa veste ou costume (Kocher, s/d). Qual poderia ser o lugar para se revestir, acostumar-se ou estar naturalmente quando se tem uma natureza mutante? Afigura-se que o virtual, virtus (Kocher, s/d), qualidade, potencial, seja essa moradia possível. Para Levy (1996) a virtualização

constitui a essência da mutação em curso – em outras palavras, do contemporâneo. Embora o autor se refira peculiarmente ao final do século XX, podemos sem grandes dificuldades epistêmicas atemporalizar essa caracterização do virtual sem, no entanto, torná-la anistórica, ao relacionar essa mutação em curso com o intempestivo do contemporâneo.

Na aula seguinte à do mal-estar propusemos uma dinâmica com massa de modelar. Pedimos aos alunos que formassem grupos de quatro ou cinco integrantes. Uma vez formados os grupos, distribuimos massas de modelar de cores diferentes entre seus membros, de modo que cada aluno escolheu apenas uma cor e em cada grupo havia quatro (ou cinco) cores diferentes. Instruímos para que confeccionassem bonecos: cada membro do grupo deveria formar uma parte (pernas, tronco, braços, cabeça + pescoço), e a equipe havia de montá-lo de modo que no final ficasse estável em pé ou sentado. Os grupos, enquanto construíam os bonecos, deviam prestar atenção aos aspectos fáceis, difíceis, desagradáveis e agradáveis na realização dessa tarefa.

Enquanto eles trabalhavam, nós circulávamos entre os grupos, apreciando tanto o processo quanto as produções do trabalho. Era muito evidente que alguns bonecos estavam sendo feitos de tal forma que jamais poderiam adotar uma postura vertical. Outros grupos pensaram nessa consigna desde o início e fizeram bonecos “gordinhos”. Cabeças grandes, corpos pequenos, braços compridos, o desafio do pescoço, alguns vestidos, alguns com cabelo... Quando as criações começaram a “ganhar corpo” pedimos licença para fotografá-las, e vários artífices pediram para ser incluídos nas fotos. Perguntaram se podiam usar massa de outras cores para fazer os detalhes do rosto; fizeram bonecos coloridos, com vários estilos de cabelo, uma gestante (que depois foi acompanhada de outro filho pequeno), alguns com nome... Uma aluna quis saber o que aconteceria com os bonecos ao final da aula. Alguns grupos manifestaram vontade de guardar as criações e sugeriram um local na Escola. Quando todos os bonecos estavam prontos, solicitamos que os alunos circulassem pela sala para apreciar as produções dos outros grupos. Algumas alunas mostraram pouco entusiasmo, mas a maior parte se manifestou mediante elogios, risos de achar graça e de apreço.

A fim de propor a discussão da experiência, pedimos que os alunos enumerassem os aspectos difíceis, os desagradáveis, os fáceis e os agradáveis de construir os bonecos dessa forma. Enquanto falavam, listamos os aspectos difíceis e os desagradáveis em uma coluna com sinal positivo, e os fáceis ou agradáveis numa coluna com sinal negativo. Na coluna com sinal positivo listamos: proporção (ajustar), cabeça, estratégia e sustentação. Na coluna com sinal negativo listamos: divertido, história, infância, gostar/saber, sair da rotina, participação e união. No final, perguntamos por que imaginavam que havíamos listado dessa forma os comentários; responderam que não sabiam, não conseguiam imaginar. Indagamos quais aspectos fizeram o grupo trabalhar mais, quais fizeram as pessoas cederem um pouco mais para que o conjunto da obra pudesse satisfazer a todos. Rindo, reconheceram os aspectos elencados na coluna de sinal positivo. Comentamos que parecia muito mais fácil trabalhar junto a pessoas que pensam como nós, que têm as mesmas preferências, gostos, estilos, ritmos. Eles concordaram e relataram alguns eventos do seu viver cotidiano. Indagamos o que haviam aprendido sobre trabalho em equipe. Falaram de flexibilidade, de planejamento conjunto, mas quase imediatamente retornaram à fala queixosa de que “na realidade não é assim” etc.. Continuávamos sentindo algo podre no reino da Dinamarca...

Durante a segunda metade da aula abordamos os possíveis habitats ou contextos de trabalho para Técnicos em Enfermagem na perspectiva do Sistema Único de Saúde, questionando o modelo hospitalocêntrico, com o qual a turma estava mais familiarizada. Ao final, alguns alunos manifestaram novamente frustração ao saber que teriam mais aulas conosco. Contudo, quando quase todos haviam saído, uma aluna reclamou porque a aula havia acabado muito cedo. Explicamos que não se tratava de cumprir horário ou de vencer conteúdos, e sim de refletir, e que o tipo de trabalho que havíamos realizado não consistia em “quantidade” e sim em “intensidade”. Curiosamente, alguns bonecos haviam sido desmontados, as massas de modelar que os compunham estavam reunidas novamente por cores e guardadas. Os sobreviventes ficaram ali, abandonados. Colocamo-los num lugar seguro. Nunca mais voltamos a vê-los, a não ser em fotos.

Ao sair fomos até uma padaria para discutir a aula e tomar um café. Comentamos a beleza na atividade com os bonecos, mas também a sensação de peso que experimentamos durante a aula, e que poderia dever-se ao trabalho ao mesmo tempo dinâmico e reflexivo, à resistência de algumas alunas, à ênfase de outras na “falta de poder”, ao nosso próprio cansaço... Enquanto habitantes do contemporâneo, percebíamos algo que ainda estava no escuro e viria a aflorar somente na aula seguinte.



AULAS BOMBÁSTICAS

Um membro da Escola GHC foi à supervisão acadêmica para falar conosco sobre educação permanente em saúde. No entanto, começou perguntando o que achávamos da Escola como campo de estágio. Não necessitamos trocar olhares para compreender a pergunta e coordenar a resposta. A pessoa desejava uma leitura institucional e nós não concordávamos em oferecê-la. Respondemos que o estágio estava indo muito bem, que havíamos sido muito bem acolhidas, os alunos eram muito bons; tudo isso era verdade. A seguir, tomamos um desvio, solicitando que essa pessoa nos contasse algo sobre a história da escola. No encontro enciclopédico indagamo-nos sobre aquela pergunta. Tínhamos a impressão de que essa pessoa queria obter informações, e de que essa estratégia fazia parte de uma situação da Escola sobre a qual não podíamos, nem desejávamos, ter ingerência. Poderia ser mil coisas! Então, falamos sobre a sensação de peso que havíamos experimentado ao ministrar a aula anterior, e que não era exatamente um estado emocional individual e contagioso. Sabíamos tratar-se do acesso simultâneo a um platô ou processo na turma, embora não soubéssemos exatamente platô ou processo do quê.

Barros (2007) diz que, quando se instala um grupo como dispositivo³ o trabalho procura seguir aquilo que ela denomina como lógica do terceiro incluído, onde é possível diluir a dicotomia social/individual e não se buscam significados, mas se produzem outros sentidos. Ao aproximar alteridades no tempo e no espaço, o grupo cria condições para que apareça algo que não seria produzido sem o encontro. Muito embora uma turma não seja necessariamente um grupo, a convivência cotidiana e o enfrentamento de dificuldades compartilhadas permitem que seja *dispositivada* como

³ Dispositivo: algo que, vinculado a uma situação, mobiliza e questiona o *status quo*, permite, facilita ou propicia a emergência de outra coisa (Vorga, 2012). Pode ser feito de quaisquer materiais em quaisquer combinações: ideias, pessoas, lugares, leis, mecanismos, móveis, massas de modelar, solventes, colas, grampos, linhas... Pode ser criado ou colocado numa situação voluntariamente, ou pode constituir-se como dispositivo sem que tenha havido a intenção de alguém para tanto. Também pode se inserir alguma coisa para que funcione como dispositivo e acabar reproduzindo as relações de forças que estavam ali instaladas. Entretanto, uma vez que algo se coloque como dispositivo, a sua inserção é sempre estratégica. Se não havia intenção de que existisse um dispositivo, é possível escolher entre conectar-se a ele voluntariamente ou fazer de conta que não existe. Se havia intenção, pode-se escolher entre acompanhar as mudanças de fluxos que ele provoca ou tentar dirigir-lhes o curso.

tal e, desse modo, é possível captar os fluxos afetivos nem sempre conscientes que perpassam esse coletivo.

O que estávamos captando com o nosso mal-estar? Era o lugar da ética no curso, na formação profissional? O lugar das nossas aulas? O nosso estilo docente – que, embora nos parecesse apropriado e in(ter)ventivo, talvez não fosse compreendido? O momento no processo de apreender a ética? Consideramos que um dos fatores para o clima da aula era o modo como a matéria (não) estava inserida no calendário: ao invés de constar desde o início, alguns professores cediam seu espaço de modo mais ou menos improvisado. Era *pré-visto*, mas não *pré-avisado*. Previsto, mas sem previsão, é o mesmo que *deixar vir* ou *evitar vir*? Não ficava claro que essa disciplina fazia parte do curso, e nem os motivos para estudar ética e relações humanas durante tanto tempo. Percebíamos também certa tensão entre os diferentes atores da gestão do curso, a qual se confirmou na tentativa feita pela pessoa da Escola na nossa supervisão acadêmica.

Por conseguinte, para a aula seguinte preparamos um trabalho que consideramos mais leve. Planejamos retomar os conceitos abordados até aquele momento, para dar concretude ao trabalho, a fim de que os alunos pudessem perceber mais claramente os objetivos de estudar tudo aquilo. Preparamos exercícios, slides e o filme “Patch Adams – o amor é contagioso” (1998)⁴. Enquanto preparávamos o ambiente e aguardávamos que chegasse toda a turma, alguns alunos começaram a falar sobre problemas que estavam enfrentando no curso. Pensamos inicialmente em reservar um tempo de aula para que a turma pudesse tratar desses assuntos, mas, como a agitação aumentava, concordamos em que esse tempo fosse o agora (o único tempo que realmente existe? O único tempo de quem resiste).

E a bomba explodiu em nossas mãos.

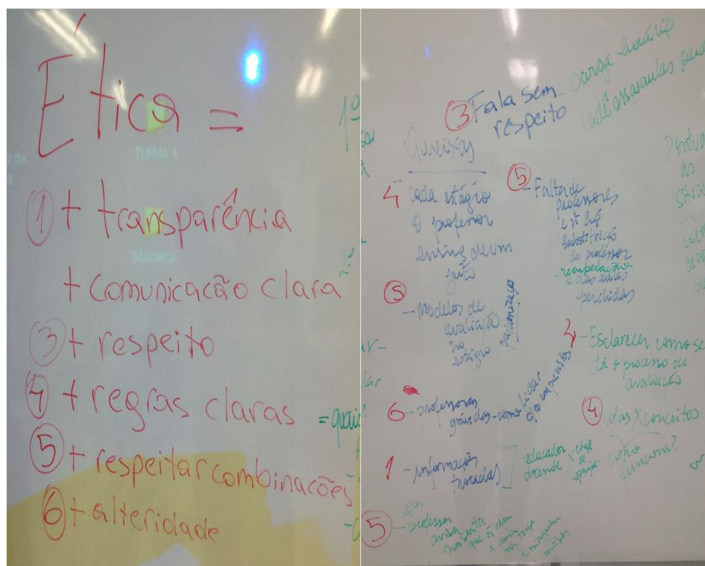
⁴Filme estadunidense dirigido por Tom Shadyac. Sinopse: Em 1969, após tentar se suicidar, Hunter Adams voluntariamente se interna em um sanatório. Ao ajudar outros internos, descobre que deseja ser médico para poder ajudar as pessoas. Deste modo, sai da instituição e entra na faculdade de medicina. Seus métodos pouco convencionais causam inicialmente espanto, mas aos poucos vai conquistando todos, com exceção do reitor, que quer conseguir um motivo para expulsá-lo, apesar de ele ser o primeiro da turma. Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-12262/>

Queixavam-se de que as nossas aulas tiravam espaço de outras disciplinas que eram muito importantes, com conteúdos que eles necessitavam para atuar nos estágios e que iriam ficar sem abordar ao longo do curso. Não nos culpavam por isso, e consideravam que a nossa matéria também era importante. Mas ainda existia o problema dos professores que deixavam de comparecer às aulas sem avisar. Havia também várias desconformidades com a coordenadora do curso, a turma se queixava de que ela não escutava suas reclamações, que não se sentiam respeitados, que haviam tentado marcar um horário para discutir todos esses problemas e ela aceitou, mas quando chegou o dia marcado ministrou uma aula – à qual, a propósito, os alunos faziam severas críticas. Opinavam que o curso estava mal organizado, que precisava ser mais extenso e que os professores e os estágios careciam de melhor coordenação.

O caráter bombástico estava na intensidade afetiva e na complexidade das colocações. O que nós, apenas estagiárias, poderíamos fazer com tudo aquilo? O que não podíamos fazer? Qual era a nossa parte nessa agitação? Explicitamos que esse espaço era uma oportunidade para que eles pudessem discutir com nosso auxílio o que estava acontecendo, a fim de compreender melhor a situação. Fizemos perguntas-intervenção, para ajudá-los a se perceberem coletivamente, a se organizarem e se expressarem coletivamente, a planejar coletivamente, como turma. Além disso, encontramos uma forma de ajudá-los a perceber que estavam falando de ética e relações humanas. Uma de nós começou a escrever no quadro, em duas colunas. Uma coluna continha, por itens, questões abordadas por elas. A outra, de igual modo, listava conceitos abordados por nós ao longo das aulas.

Colocamos números para mostrar as correspondências entre as queixas e os conceitos. A princípio parecia que não estavam vendo o quadro. Depois começaram a perceber a relação entre o que estavam falando e algumas ideias que havíamos abordado nas aulas, e a partir desse *insight* o quadro se tornou visível. Afinal eles conseguiram pensar algumas ações, com dificuldade. Esta discussão durou aproximadamente noventa minutos. Considero que esta hora e meia foi o ponto culminante do nosso estágio, no qual foi possível aplicar e vivenciar tudo aquilo que havíamos discutido e tentado ilustrar com exercícios e vivências. Nesse momento tudo pode ter começado a

fazer sentido, com aprendizagem realmente significativa para todos nós. A discussão que explodiu em nossas mãos foi a avaliação mais valiosa do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nessa turma por esses alunos e por nós enquanto docentes-discentes – a condição do estagiário nos cursos de Licenciatura.



Uma avaliação que não podia ser apresentada materialmente de modo direto, o que de modo algum a invalidou. Algumas horas depois, quando as “encíclopes” sentamos novamente na padaria, opinamos que essa bomba havia sido resultado das nossas aulas-intervenção, das vivências que instalamos como dispositivos, do nosso próprio funcionar em quarteto – pois não teria sido possível trabalhar honestamente conteúdos de ética, grupos, equipes e alteridade se nós, “multiversas”, com agendas cíclopes que assustariam muitos mortais, não fôssemos capazes de viver em carne e teia própria o que estávamos ensinando. Essa aula foi provocada pela nossa intersecção coletiva no curso, e foi potente porque nós quatro contávamos com o quarteto, que estava sempre presente de alguma forma. E foi muito sério o que uma de nós disse, em tom de brincadeira: “Quem mandou ficar fazendo bonequinhos?!” E teatrinhos, e cartazes, e tantas outras coisas, poderíamos acrescentar.

O TAL DO PORTFÓLIO COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO

O que estamos avaliando agora? Se eu posso ser uma boa docente de Psicologia para alunos de nível médio? O uso e a discussão de uma forma complexa de avaliação, coerente com os estilos participativos de aprendizagem, poderá me creditar a aprovação como Licenciada em Psicologia? Ceccim (2014) considera o portfólio reflexivo como uma metodologia de avaliação desde que o avaliar inclua, de uma parte, uma oportunidade para examinar a aprendizagem mantendo a percepção sobre os próprios processos de pensamento e, de outra, a reflexão como parte dos processos de ensino-aprendizagem. Este autor considera o portfólio como um modo de avaliação formativa e contínua que permite – e inclusive demanda – a expressão das muitas dimensões de interação entre os participantes de um processo de aprendizagem. Cabe acrescentar que, para Ceccim (2014), o portfólio pode ser construído em diferentes momentos e movimentos, transversalmente ao percurso de aprendizagem. Quando a avaliação inclui a narrativa de si – como neste portfólio e naquele tratado por este como caso – ela contribui, de acordo com Ceccim (2014) “para o movimento de se ver em processo de formação”, permitindo compreender e reformular as experiências do narrador.

Meu filho, que está cursando Design de Produtos, afirmou uma vez que um portfólio só pode ser feito com obras artísticas. Talvez uma não-lógica da ordem do pensamento narrativo e complexo se aproxime de um portfólio. Sacks (1985) refere-se ao pensamento narrativo como uma forma que se encontra preservada nas pessoas com deficiência intelectual ou com lesões que afetam a categorização e – de modo semelhante ao pensamento sincrético – predomina no mundo infantil. Por este motivo, esse autor refere-se ao pensamento narrativo como elementar, isto é, basilar, fundamental, e não com caráter regressivo ou menos importante em relação ao pensamento abstrato. Pelo contrário, para Sacks (1985), é o pensamento narrativo, pelo seu vínculo direto com o que é concreto, que torna vívido, intenso e rico em detalhes o ato de conhecer. Assim, este modo de pensamento dá sustentação à imaginação e à sensibilidade e permite uma compreensão mais direta e completa das

vivências emocionais e da arte, se comparada com aquela obtida mediante abstrações. De acordo com Sacks (1985), as crianças pequenas são capazes de compreender aspectos complexos das histórias, e este pensamento narrativo daria ao ser humano a capacidade para atribuir sentido ao mundo sem a concorrência do pensamento abstrato.

No mesmo sentido, para compreender o potencial do portfólio como ferramenta para avaliar processos de aprendizagem é preciso evitar a dicotomia entre razão e sensibilidade ou afetividade. Para tanto, pode-se recorrer ao conceito de pensamento sincrético elaborado por Wallon (1949 e 1981), que se refere uma forma primordial do pensar, a qual subsidia a produção de conhecimento com apoio na vivência emocional. De acordo com Galvão (1995), Wallon se refere ao sincretismo para tratar de um pensamento global, um modo de perceber e representar o mundo que mistura sujeitos e objetos, anterior à naturalização da separação entre o si-próprio e o mundo. Além disso, no pensamento sincrético a carga afetiva prevalece sobre outras características daquilo que é percebido e representado. O sincretismo predominaria principalmente nos primeiros anos da infância, até a consolidação da função categorial, perto dos seis anos de idade. Ao descrever o pensamento sincrético como primordial, Wallon (1949 e 1981) afirma que ele se organiza anteriormente ao pensamento categorial, mas não é menos completo do que este – similarmente ao que Sacks coloca sobre o pensamento narrativo –, e permanece operante durante toda a vida, estando relacionado com os processos menos racionais de pensamento, como a criação.

Por outra parte, quando abordamos as redes de relações constituídas e constituintes na vida humana, o modelo do pensamento complexo elaborado por Edgar Morin (2000 e 2005) é mais adequado que o modelo positivista de causa e efeito. Isto porque ele dá sustentação para pensar os processos afetivos que perpassam as redes nas quais o humano se constitui, tomando-os como um conhecer tão válido quanto o racional. Como os processos afetivos, o pensamento complexo é sistêmico ou organizacional: o todo é mais do que a soma das partes. Ao mesmo tempo, o todo é menos do que a soma das partes: algumas características das mesmas são inibidas pelo todo. Também podemos pensar os afetos e o pensamento complexo como hologramáticos: a parte

está no todo, e o todo se inscreve na parte. Um dos conceitos-chave do pensamento complexo que cabe perfeitamente aos processos afetivos é o anel retroativo ou de autorregulação, também chamado de feedback. Complementar a este, Morin descreve o anel recursivo, que explica a autoprodução e auto-organização; pode também ser chamado de anel gerador: os efeitos são produtores e causadores daquilo que os produz; novamente percebemos que este aspecto também se aplica aos afetos. O pensamento complexo harmoniza a relação entre autonomia e dependência, por levar à noção de auto-eco-organização. Finalmente, esta forma de pensamento leva a uma reintrodução daquele que conhece no produzido ao conhecer: “todo conhecimento é uma reconstrução/tradução por um espírito/cérebro numa certa cultura e num determinado tempo” (Morin, 2000, p. 18). A partir destas considerações, as vivências afetivas poderiam ser compreendidas e explicadas como formas de conhecimento tão válidas quanto o pensamento racional.

A referência à ideia de pensamento complexo conceituada por Morin (2000), bem como à do pensamento sincrético produzida por Wallon (1949 e 1981) e à de pensamento narrativo descrita por Sacks (1985) servem aqui para conceber uma leitura de mundo sensível, uma leitura-experimentação como um mexer no *status quo* propiciado pelo modo positivista de conhecer e avaliar, questionando as categorias e os limites rígidos, vivenciando os fluxos, as conexões, as superfícies, as profundidades. E nos subsidiam a fim de considerar os componentes afetivos da aprendizagem e da avaliação para muito além da simples motivação. Pensar a afetividade como causa ou consequência dos processos cognitivos ainda é manter separados cognição e afeto. Embora sejam planos diferentes, que podem ser reconhecidos a partir do foco que adotarmos, a separação entre eles é artificial e improficua. Talvez a experiência afetiva não seja apenas consequência ou, de outra parte, simples suporte para ensino-aprendizagem, e sim o cerne mesmo desses processos. Medição e controle tem sido as diretrizes das avaliações nas sociedades disciplinares e nas de controle. Como a afetividade resiste a ser medida ou controlada, não faz parte consistente dos processos avaliativos. Considero que o motivo para tanto é a ilusão de segurança oferecida pela pretensa objetividade que se coloca como um porto seguro, mas que não passa de um navio em terra firme.

Durante o Estágio de Docência a elaboração do portfólio permitiu construir narrativamente o conhecimento produzido ao funcionar coletivamente em quarteto e ao promover um processo de aprendizagem ética que culminou na emergência, em aula, de uma discussão que perpassava problemas – talvez os principais – daquela turma naquele curso. Também propiciou uma nova problematização dos processos avaliativos de modo a incluir aspectos não racionais da aprendizagem, para além dos proporcionados por ferramentas tais como narrativas, peças artísticas, monografias e artigos científicos.

O portfólio se apresenta como uma forma de aprendizagem e de avaliação mais rica e complexa do que narrativas, peças artísticas, monografias e artigos científicos, pois, de certa forma, reúne vários dos recursos que esses apresentam. Por conseguinte, cabe considerar o portfólio como uma ferramenta válida para avaliação final em cursos de Licenciatura, nos quais se espera egressos preparados eticamente e tecnicamente para favorecer e avaliar processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. *Notas de literatura I*. São Paulo: Duas Cidades/34, 2003.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L.; ALVES, L. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Univille, 2006.

ARRUDA, Aurilene Cartaxo; LIMA, Silvana dos Santos; LUCENA, Dalinny Medeiros; MORAIS, Janyelly Lourdes Assis; SOUSA, Maria Alice de. Código de ética dos profissionais de enfermagem: opinião dos acadêmicos de enfermagem. Em: Congresso Brasileiro dos Conselhos de Enfermagem (7.: 2004: Fortaleza, CE) Anais do 7. Congresso Brasileiro de Enfermagem, 11 a 15 de outubro de 2004, Fortaleza: COFEN, 2004. ISBN 85-89232-12-3. Documentação on-line. Disponível em: <<http://189.75.118.68/cbconf/sistemainscricoes/arquivosTrabalhos/codigo%20de%20etica%20dos%20profissionais%20de%20enfermagem%20opinio.pdf>>. Acesso em: 14/05/2013.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGSON, Henri. *A evolução criadora (1911)*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CECCIM, Ricardo Burg. O portfólio reflexivo e a metacognição narrativa: avaliação, reflexão e fabulação na construção/reconstrução de seu próprio conhecimento. Texto elaborado para circulação interna num curso de formação em saúde, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Instituto de Psicologia. Comissão de Graduação do Curso de Psicologia. *Resolução nº 06/2010*.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 05/2011*.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* – v. 4. São Paulo: 34, 1997.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

KOCHER, Henerik. Dicionário de expressões e frases latinas. Disponível em: http://www.hkocher.info/minha_pagina/dicionario/0dicionario.htm. Consultado em: 08/05/2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LEVY, Pierre. *O que é o virtual*. São Paulo: 34, 1996.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. Em: MENEZES MARTINS, Francisco e MACHADO DA SILVA, Juremir (Org.). *Para navegar no século XXI, tecnologias do imaginário e cibercultura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

SACKS, Oliver. *O homem que confundiu sua mulher com um chapéu*. São Paulo: Companhia das Letras, 1985.

SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. *Dicionário livre da língua portuguesa*. São Paulo: Hedra, 2011.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VORGA LEITE, Maynar Patricia. No limite: a invenção de si no espaço prescrito e proscrito da prisão. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa : Edições 70, 1981.

WALLON, Henri. *Les origines du caractère chez l'enfant: les préludes du sentiment de personnalité (1934)*. Paris: PUF, 1949.

ZOCCHÉ, Denise Azambuja. Teias da avaliação no ensino aprendizagem em saúde: uma análise de situação da avaliação dos desempenhos cognitivo e laboral no ensino técnico em enfermagem. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2006.



Quando falamos de desordem, pensamos em algo. Mas em que pensamos?
(Bergson, 1911)