


PESQUISA PARTICIPANTE SOBRE PROJETOS E PORTFÓLIOS: CAMINHOS PARA A INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PARTICIPATORY RESEARCH ON PROJECTS AND PORTFOLIOS: PATHWAYS TO INNOVATION IN TEACHER EDUCATION

INVESTIGACIÓN PARTICIPANTE EN PROYECTOS Y CARTERAS: CAMINOS HACIA LA INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

 <https://doi.org/10.56238/arev7n6-281>

Data de submissão: 24/05/2025

Data de publicação: 24/06/2025

Lúcia Helena Severina de Rezende

Universidade Estadual de Goiás

E-mail: Lucia.severina@pucpr.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3655-615X>

Gilson Xavier de Azevedo

Universidade Estadual de Goiás

E-mail: Gilson.azevedo@ueg.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5207-1351>

Cleber Lopes

PUCPR, Universidade Aberta de Portugal e MUST University

E-mail: cleber.lopes@pucpr.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6647-8467>

Leandro Rodolfo Resende

UNICENTRO

E-mail: leandrorodolfo@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-0690-1536>

Dulcineia de Souza

Faculdade Unina

E-mail: dulcineia@unina.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-3371-7087>

Sirley Terezinha Golemba Costa

PUCPR

E-mail: sirley.costa@pucpr.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3331-1238>

Sandra Mara de Lara

PUCPR e Faculdade Unina

E-mail: carvalho.mara@pucpr.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6321-9294>

Beatriz Maria Zoppo

Centro Universitário Internacional UNINTER

E-mail: beatriz.z@uninter.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5246-0805>

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa participante de abordagem qualitativa, realizada com professores doutorandos de diferentes áreas do conhecimento, para analisar em que medida a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) e a avaliação por portfólio contribuem para a transformação da prática pedagógica. A investigação foi desenvolvida no contexto do grupo de pesquisa PEFOP – Paradigmas Educacionais e Formação de Professores, com base em encontros temáticos mediados por metodologias ativas. Os dados foram produzidos por meio de textos reflexivos, discussões coletivas e portfólios individuais, e analisados à luz de referenciais como Morin, Freire, Dewey e autores contemporâneos da literatura educacional. Os resultados apontam que, quando vivenciadas de forma crítica e colaborativa, essas metodologias potencializam a autonomia, a autoria, o pensamento complexo e o engajamento dos docentes em formação. Além disso, evidenciam que a transformação da prática pedagógica exige tempo, formação continuada e condições institucionais que favoreçam a inovação. O estudo conclui que a integração entre PBL e portfólio representa um caminho promissor para a ressignificação da docência, especialmente no contexto da pós-graduação stricto sensu, ao articular teoria e prática na formação de professores reflexivos e transformadores.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Aprendizagem baseada em projetos. Avaliação por portfólio. Prática pedagógica. Formação docente.

ABSTRACT

This article presents the results of participatory qualitative research conducted with doctoral-level teachers from various fields of knowledge, aiming to analyze to what extent Project-Based Learning (PBL) and portfolio assessment contribute to transforming pedagogical practices. The investigation was developed within the context of the research group PEFOP – Educational Paradigms and Teacher Education, based on thematic meetings mediated by active methodologies. Data were generated through reflective texts, group discussions, and individual portfolios, and analyzed in the light of theoretical references such as Morin, Freire, Dewey, and contemporary educational literature authors. The results indicate that when experienced critically and collaboratively, these methodologies enhance autonomy, authorship, complex thinking, and engagement among teachers in training. Additionally, findings demonstrate that transforming pedagogical practice requires time, ongoing professional development, and institutional conditions that foster innovation. The study concludes that integrating PBL and portfolio assessment represents a promising pathway for reshaping teaching practices, particularly in stricto sensu graduate programs, by effectively bridging theory and practice in the education of reflective and transformative teachers.

Keywords: Active methodologies. Project-based learning. Portfolio assessment. Pedagogical practice. Teacher education.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa participativa realizada con estudiantes de doctorado de diferentes áreas del conocimiento para analizar en qué medida el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la evaluación de portafolios contribuyen a la transformación de la práctica pedagógica. La investigación se desarrolló en el contexto del grupo de investigación PEFOP – Paradigmas Educativos y Formación Docente, con base en reuniones temáticas mediadas

por metodologías activas. Los datos se generaron mediante textos reflexivos, discusiones colectivas y portafolios individuales, y se analizaron a la luz de referencias como Morin, Freire, Dewey y autores contemporáneos de la literatura educativa. Los resultados indican que, al ser experimentadas de forma crítica y colaborativa, estas metodologías potencian la autonomía, la autoría, el pensamiento complejo y la implicación del profesorado en formación. Además, muestran que la transformación de la práctica pedagógica requiere tiempo, formación continua y condiciones institucionales que favorezcan la innovación. El estudio concluye que la integración entre el ABP y el portafolio representa una vía prometedora para la redefinición de la docencia, especialmente en el contexto de los estudios de posgrado stricto sensu, al articular la teoría y la práctica en la formación de docentes reflexivos y transformadores.

Palabras clave: Metodologías activas. Aprendizaje basado en proyectos. Evaluación de portafolios. Práctica pedagógica. Formación docente.

1 INTRODUÇÃO

Pensar a educação na contemporaneidade é um exercício de reinvenção constante diante de um mundo marcado pela complexidade, pela velocidade das transformações e pelo acesso praticamente irrestrito à informação. Como destaca Morin (2000), os desafios educacionais do século XXI exigem uma reforma do pensamento e uma ruptura com os paradigmas reducionistas herdados da modernidade. A escola, no entanto, ainda reproduz uma estrutura herdada do século XIX, com práticas centradas na transmissão de conteúdos e na avaliação pautada pela memorização, desconsiderando o contexto sociocultural dos sujeitos e a multiplicidade de saberes que circulam fora dos muros escolares.

Essa dissonância entre o modelo tradicional de ensino e as demandas contemporâneas comprometem a formação de sujeitos críticos, autônomos e criativos. Freire (2006) já denunciava a lógica da educação bancária, na qual o estudante é visto como recipiente passivo do saber depositado pelo professor. Nessa perspectiva, ensinar se limita a transferir conhecimento, desconsiderando a experiência, a escuta, a problematização e o diálogo como fundamentos do processo formativo. Dewey (2011), por sua vez, questionava a eficácia de uma educação que não levasse em conta o contexto e a vivência dos aprendizes, defendendo uma aprendizagem baseada na experiência, na investigação e na construção de sentidos.

Diante dessas críticas, as metodologias ativas emergem como alternativas potentes à reprodução mecânica de conteúdos. Fundamentadas em uma abordagem construtivista e colaborativa, essas metodologias colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem e promovem a articulação entre teoria e prática, individual e coletivo, conteúdo e contexto. Entre as estratégias mais promissoras nesse campo estão a Aprendizagem Baseada em Projetos (Project-Based Learning – PBL) e a avaliação por portfólio, que têm se mostrado eficazes tanto no desenvolvimento de competências cognitivas quanto socioemocionais (BEHRENS, 2021; PÉREZ GÓMES, 2015).

A PBL mobiliza os estudantes em torno de problemas reais, instigando-os a pesquisar, propor soluções, tomar decisões em grupo e apresentar produtos finais. Diversas pesquisas recentes apontam ganhos expressivos com essa abordagem em diferentes contextos educacionais. Segundo Kurniawan et al. (2024), a utilização da aprendizagem baseada em projetos no ensino superior fortalece o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de resolver problemas complexos. Já no ensino básico, López (2023) demonstra que essa metodologia aumenta o engajamento e os resultados acadêmicos dos estudantes.

Complementarmente, a avaliação por portfólio se apresenta como uma estratégia que valoriza o percurso formativo dos estudantes, oferecendo um espaço para a autoavaliação, a metacognição e a reflexão crítica. Para Hernández (2000), o portfólio permite que o aluno documente sua trajetória,

identifique avanços, reveja conceitos e construa um olhar autoral sobre sua aprendizagem. Estudos como o de Tran(2023) mostram que o uso de e-portfólios digitais amplia o interesse dos estudantes e qualifica os resultados de aprendizagem.

Ao integrar essas duas estratégias — PBL e avaliação por portfólio —, cria-se uma sinergia capaz de transformar significativamente a prática pedagógica. Esse processo de transformação, no entanto, não se dá de forma linear ou instantânea. Ele exige formação crítica e contínua dos docentes, abertura institucional e disposição para o diálogo entre saberes e experiências. Como aponta Morin (2000), “a educação deve ensinar a contextualizar, globalizar e integrar o conhecimento”, rompendo com a fragmentação disciplinar e acolhendo a complexidade da vida.

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa qualitativa de natureza participante, realizada com professores-doutorandos de diversas áreas do conhecimento, vinculados ao grupo PEFOP – Paradigmas Educacionais e Formação de Professores. O objetivo da investigação foi analisar de que maneira a aplicação da aprendizagem baseada em projetos e a avaliação por portfólio podem contribuir para a transformação das práticas pedagógicas desses educadores, ampliando sua capacidade de reflexão crítica e sua atuação como sujeitos da própria formação.

A experiência relatada se ancora na vivência direta dos participantes com essas metodologias, articulando fundamentos teóricos, debates coletivos e construção de portfólios reflexivos ao longo de encontros temáticos. O estudo busca, assim, evidenciar como a inserção consciente e contextualizada dessas estratégias pode promover mudanças paradigmáticas no modo como se ensina e se aprende, especialmente na formação docente ao nível *stricto sensu*.

2 METODOLOGIA

Este estudo insere-se no campo da abordagem qualitativa, com orientação metodológica da pesquisa participante, por compreender que a transformação da prática pedagógica demanda a escuta e o envolvimento direto dos sujeitos investigados. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa busca compreender os significados atribuídos pelas pessoas aos fenômenos, priorizando a imersão no ambiente natural e a análise indutiva dos dados. Trata-se, portanto, de uma investigação que valoriza os processos mais do que os produtos, interessando-se pelas experiências, perspectivas e construções dos sujeitos envolvidos.

A escolha pela pesquisa participante se justifica pela intencionalidade de promover, simultaneamente, a investigação e a formação dos participantes. Essa abordagem propicia a construção coletiva do conhecimento, com base em vivências compartilhadas e reflexões críticas sobre as práticas.

Como defende Zanella (2006), esse tipo de pesquisa acolhe a complexidade dos contextos educativos e favorece a escuta sensível dos sujeitos, sem reduzir suas experiências a categorias pré-estabelecidas.

A investigação foi realizada no contexto do grupo de pesquisa PEFOP – Paradigmas Educacionais e Formação de Professores, vinculado à pesquisa maior intitulada *Paradigma da complexidade e transdisciplinaridade como pilares epistemológicos para geração de construtos, saberes e práticas na formação pedagógica dos professores*, aprovada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Participaram da pesquisa onze professores doutorandos, oriundos de diferentes áreas do conhecimento – Filosofia, Música, Teatro, Odontologia, Letras, Informática e Pedagogia – todos atuantes na docência e engajados na busca por práticas pedagógicas mais reflexivas e transformadoras.

O processo investigativo desenvolveu-se ao longo de seis meses, com a realização de quinze encontros temáticos presenciais, cada um com duração média de três horas. As atividades envolveram: leitura prévia de bibliografia indicada, escrita reflexiva individual, debates coletivos mediados pelas pesquisadoras e produção de portfólios individuais. A metodologia utilizada para a condução das atividades foi a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), integrando-se à própria temática da investigação e ao foco formativo do grupo.

Cada encontro teve como base textos teóricos previamente estudados pelos participantes. Antes das reuniões, os doutorandos elaboravam textos reflexivos sobre os conteúdos lidos, os quais eram enviados às coordenadoras da pesquisa, que por sua vez ofereciam devolutivas críticas. Esses textos passaram a compor os portfólios dos participantes, funcionando como instrumentos de acompanhamento e avaliação do percurso formativo.

A avaliação por portfólio, nesse contexto, constituiu-se como estratégia pedagógica e investigativa, permitindo o monitoramento do desenvolvimento individual e coletivo dos participantes ao longo do processo. Como destaca Hernández (2000), o portfólio não se limita à coleta de evidências, mas constitui-se em espaço de autoria e construção de sentido para o sujeito que aprende. Além disso, como apontam Ramos et al. (2023), os portfólios digitais fortalecem a metacognição, a capacidade de articulação interdisciplinar e a responsabilização pelo próprio percurso formativo.

O primeiro encontro do grupo foi dedicado à elaboração coletiva de um contrato didático-pedagógico, no qual foram definidos os objetivos, a metodologia, o cronograma, os temas de estudo e os compromissos de cada participante. Esse contrato substituiu o planejamento unilateral, promovendo corresponsabilidade no desenvolvimento da pesquisa. A problematização central definida coletivamente foi: **“Em que medida o uso de metodologias ativas, especificamente a aprendizagem**

baseada em projetos e a avaliação por portfólio, pode contribuir para a transformação da prática pedagógica?”

A produção de dados se deu por meio dos textos reflexivos, das discussões em grupo, dos portfólios e das avaliações finais realizadas pelos participantes. Os dados foram analisados de forma indutiva, com base nas narrativas e nos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Os participantes foram identificados por códigos (P1 a P11), preservando-se o anonimato ético.

Por tratar-se de uma pesquisa-formação, os dados coletados não são compreendidos como verdades objetivas a serem validadas, mas como construções simbólicas que revelam movimentos de reflexão, transformação e resignificação da prática docente. A análise buscou compreender esses movimentos à luz dos referenciais teóricos que sustentam a pesquisa, especialmente os aportes de Freire (2006), Morin (2000), Behrens (2021), entre outros.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A emergência de novas práticas pedagógicas no século XXI tem desafiado os modelos tradicionais de ensino, marcados por transmissões unilaterais e avaliações focadas na memorização. O avanço das tecnologias, a complexidade das relações humanas e a necessidade de desenvolver competências integradas e críticas exigem uma reconfiguração do papel do educador e da própria escola. Nesse cenário, torna-se imprescindível adotar metodologias que priorizem o protagonismo do estudante, a mediação do professor e o vínculo entre teoria e prática.

Morin (2000) destaca que a educação do futuro deve romper com a lógica da fragmentação e do reducionismo, acolhendo a complexidade como princípio epistemológico, pedagógico e ético. Para o autor, “conhecer é sempre reconstruir, reorganizar” (MORIN, 2000, p. 21), e essa reconstrução implica compreender o sujeito em sua totalidade, incluindo suas dimensões biológica, psíquica, social, cultural e histórica. A educação, portanto, deve capacitar para o pensamento contextualizado, relacional e multidimensional.

Freire (2006) aponta que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção. Em sua crítica à educação bancária, o autor propõe uma pedagogia dialógica, baseada no respeito à experiência do outro, na problematização da realidade e na superação das relações de opressão. Nesse horizonte, o ato educativo deve promover a autonomia, a consciência crítica e a ação transformadora dos sujeitos.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (Project-Based Learning – PBL) aparece como uma das estratégias metodológicas que mais dialogam com esses pressupostos. Fundamentada na resolução de problemas reais, na pesquisa colaborativa e na construção de produtos concretos, a PBL mobiliza

competências cognitivas e socioemocionais, fomentando o protagonismo dos estudantes e o papel mediador do professor. Behrens (2021) enfatiza que essa abordagem potencializa a aprendizagem significativa ao articular investigação, criatividade, cooperação e criticidade.

Estudos contemporâneos reforçam esses benefícios. Kurniawan et al. (2024) demonstraram que a PBL fortalece o pensamento crítico e a autonomia em contextos de ensino superior. Ferreira et al. (2024) identificaram que a combinação entre projetos e tecnologia favorece a integração entre teoria e prática, promovendo maior envolvimento dos estudantes. Já López (2023), ao analisar o uso da PBL no ensino básico, constatou avanços significativos no desempenho acadêmico e na participação ativa dos alunos.

Associada à PBL, a avaliação por portfólio constitui-se como prática avaliativa que valoriza o percurso formativo, a autoavaliação e a metacognição. Para Hernández (2000), o portfólio é um instrumento que permite ao estudante refletir sobre seus processos de aprendizagem, revisar seus textos e reorganizar suas ideias, desenvolvendo autoria e senso crítico. Na mesma linha, Ramos et al. (2023) observaram que os portfólios digitais ampliam as habilidades de escrita e a articulação interdisciplinar dos estudantes, enquanto Tran (2023) constatou impactos positivos no interesse e nos resultados acadêmicos com o uso de e-portfólios integrados ao Google Sites.

A integração entre PBL e portfólio gera uma sinergia formativa que fortalece a autonomia, o engajamento e a compreensão significativa. Conforme Baños et al. (2014) e Sousa (2024), essa combinação estimula o pensamento de ordem superior, o trabalho colaborativo e a responsabilização dos estudantes sobre sua própria aprendizagem. Crawford et al. (2024), por exemplo, verificaram que, mesmo com percepções iniciais modestas sobre seus avanços, os estudantes engajados em projetos e na construção de portfólios apresentaram expressivo crescimento cognitivo. Oh et al. (2020), ao utilizar redes sociais para a construção de e-portfólios, identificaram aumento da motivação e do senso de autoria dos estudantes.

Não obstante seus benefícios, a implementação dessas metodologias exige formação docente específica, tempo para planejamento e abertura institucional para práticas inovadoras. Molina-Torres (2023) ressalta que a resistência a mudanças ainda é um dos maiores desafios enfrentados por professores. Kurniawan et al. (2024) destacam a importância de acompanhamento pedagógico contínuo para que os estudantes consigam definir com clareza os problemas e etapas de seus projetos. Golej (2023) alerta para a necessidade de se refletir eticamente sobre o uso de ferramentas digitais nos processos avaliativos.

Com base nesse referencial teórico, compreende-se que a adoção de metodologias ativas, como a PBL e a avaliação por portfólio, articula-se aos princípios da educação crítica e complexa. Mais do

que técnicas, tratam-se de práticas pedagógicas fundamentadas em concepções humanistas, colaborativas e integradoras do conhecimento. Sua adoção pode desencadear processos de transformação da prática docente e promover aprendizagens significativas, sobretudo quando inseridas em contextos formativos como o da pós-graduação *stricto sensu*.

4 RESULTADOS

Os dados produzidos ao longo da pesquisa participante revelam movimentos importantes de ressignificação da prática pedagógica por parte dos professores doutorandos envolvidos. As falas, os textos reflexivos e os portfólios construídos durante os encontros evidenciam um percurso de formação marcado por descobertas, questionamentos, resistências e transformações. A análise foi organizada em torno de três eixos temáticos: (1) desafios institucionais e limitações iniciais; (2) descobertas e ressignificações do processo avaliativo; e (3) indícios de mudança paradigmática nas práticas docentes.

4.1 DESAFIOS INSTITUCIONAIS E LIMITAÇÕES INICIAIS

A adoção de metodologias ativas no contexto educacional, embora amplamente defendida na literatura contemporânea, ainda encontra entraves significativos na realidade institucional de muitos professores. Os dados da presente pesquisa revelam que parte desses obstáculos está relacionada a uma estrutura acadêmica centralizadora, pouco aberta à inovação. A fala da participante P1 é emblemática nesse sentido: “Trabalho em uma instituição de ensino privada, na qual praticamente todos os passos do professor são determinados pela coordenação, com antecedência, geralmente por uma equipe de técnicos que não estão nas salas de aula”.

Tal depoimento reflete um modelo de gestão educacional que desconsidera a escuta docente e o valor das experiências vividas no chão da sala de aula. Apesar disso, a mesma participante afirma desejar “plantar uma sementinha” entre seus colegas, revelando um desejo de transformação que persiste mesmo diante da rigidez institucional. Essa tensão entre estrutura e agência individual aparece como um dado relevante, pois evidencia o papel dos sujeitos como mediadores de mudança, ainda que inseridos em sistemas que limitam sua atuação. A partir dessa perspectiva, torna-se urgente discutir não apenas metodologias, mas também políticas e culturas institucionais que favoreçam a autonomia pedagógica e a construção coletiva do conhecimento.

Em diversos momentos, os relatos dos participantes revelam não só a existência de barreiras estruturais, mas também a presença de um “desconhecimento institucionalizado” sobre metodologias ativas, como a PBL e a avaliação por portfólio. Esse desconhecimento não se restringe a professores iniciantes ou a contextos de educação básica. A participante P3, com mais de 15 anos de atuação no

magistério e pós-graduação concluída, afirma categoricamente: “Nunca havia sequer ouvido falar em avaliação por meio de portfólio. Mesmo tendo passado por um mestrado, dez anos atrás”. Essa constatação levanta um alerta sobre a formação continuada de professores e o que de fato tem sido ofertado como atualização pedagógica. A ausência dessas práticas nos currículos de licenciatura e nos programas de pós-graduação indica um afastamento entre o discurso da inovação e sua materialização no cotidiano docente.

Esse distanciamento compromete a efetividade das reformas educacionais, pois são os professores os principais agentes de sua implementação. É necessário compreender que o primeiro desafio a ser enfrentado na introdução de práticas ativas não é a resistência dos docentes, mas sim a ausência de oportunidade formativa e institucional que as torne possíveis.

A resistência a metodologias ativas nem sempre parte do professor, mas sim da cultura organizacional das instituições de ensino. A organização curricular, os sistemas de avaliação engessados e a busca por resultados mensuráveis acabam por limitar experiências pedagógicas mais abertas, reflexivas e colaborativas. O depoimento de P2, que atua no ensino superior público, destaca a dificuldade de aplicar projetos colaborativos em turmas grandes e com pouca infraestrutura: “O ideal seria trabalhar com grupos pequenos, mas isso nem sempre é possível.

Há uma cobrança por conteúdo e tempo que inviabiliza esse tipo de proposta”. Essa fala revela o conflito entre um ideal pedagógico e a realidade imposta pelas condições institucionais. Tais condições acabam reforçando práticas transmissivas e isoladas, mesmo quando os docentes têm conhecimento e desejo de inovar. Para Dewey (2011), a experiência só se converte em aprendizagem significativa quando ocorre em contextos que favoreçam a ação, a reflexão e o diálogo.

Isso implica reconhecer que transformar a prática docente não é um gesto individual, mas um processo coletivo, que exige ambiente institucional favorável e suporte para o planejamento e a execução de propostas formativas mais dialógicas.

Os dados também mostram que, mesmo em contextos adversos, os professores constroem alternativas criativas para inserção de práticas inovadoras. Alguns participantes relatam que utilizam momentos extracurriculares, oficinas livres e projetos de extensão como formas de experimentar novas metodologias.

A participante P5 compartilha: “Comecei a aplicar projetos com meus alunos em uma disciplina eletiva. Percebi que havia mais interesse, mais diálogo e até menos evasão”. Essa fala evidencia que, quando os professores encontram brechas nos modelos institucionais, conseguem implementar propostas mais conectadas com os interesses e necessidades dos estudantes. Esses relatos apontam que o problema não está no “fracasso das metodologias”, mas sim nas condições para sua aplicação.

As metodologias ativas não podem ser compreendidas como “receitas prontas”, mas como práticas vivas, que dependem de contextos dialógicos e responsivos. Quando isso ocorre, os próprios professores passam a reavaliar seu papel, assumindo-se como sujeitos da mudança. Como diz Morin (2000), a reforma do pensamento exige a reforma da educação — e isso inclui repensar as estruturas institucionais que a sustentam.

Ainda que as falas revelem obstáculos consideráveis, também emergem indicativos de resistência propositiva, ou seja, de docentes que, mesmo diante da precariedade estrutural, engajam-se em processos de formação, reflexão e ação. A própria participação no grupo de pesquisa, conforme relataram os sujeitos, foi um desses espaços de respiro e reinvenção.

Ao vivenciarem metodologias ativas na prática — escrevendo portfólios, discutindo coletivamente e construindo projetos —, os participantes reconheceram a potência dessas abordagens, ainda que inicialmente desconhecidas ou desacreditadas. A participante P10 sintetiza: “Nunca imaginei que escrever semanalmente um texto e revisá-lo depois poderia me ajudar a entender melhor meu próprio jeito de ensinar”. Essa fala mostra que a transformação docente não se dá apenas por formação teórica, mas pela vivência situada e compartilhada.

Os desafios institucionais não devem ser minimizados, mas tampouco podem ser considerados impeditivos. A mediação pedagógica crítica, como a realizada neste estudo, revela-se um caminho potente para enfrentar tais desafios com criatividade, escuta e disposição para o coletivo.

4.2 RESSIGNIFICAÇÕES DO PROCESSO AVALIATIVO

Um dos aspectos mais transformadores relatados pelos participantes foi a mudança na forma de conceber e praticar a avaliação. Acostumados a modelos tradicionais, baseados em provas e listas de exercícios, muitos deles relataram surpresa e encantamento com a proposta da avaliação por portfólio. Ao longo dos encontros, o portfólio deixou de ser visto como uma simples pasta de arquivos para se tornar um dispositivo formativo e reflexivo.

A participante P4 destacou que a possibilidade de revisitar seus textos foi essencial para o seu processo de aprendizagem: “Ia em busca do que já havia escrito e que se encontrava disponível em meu portfólio, o que me auxiliou bastante”. Esse movimento de retomada, revisão e reorganização do pensamento é o que caracteriza a metacognição — a capacidade de pensar sobre o próprio aprender — tão valorizada por autores como Hernández (2000) e Pérez Gómez (2015). Quando a avaliação é ressignificada como processo, os registros não servem apenas para “comprovar” conhecimento, mas para construir sentidos, autorias e percursos que conectam teoria, prática e experiência.

O depoimento da participante P8 evidencia a mudança de postura frente à escrita acadêmica, quando compreendida como prática dialógica e não como exigência burocrática: “Entendi que, ao escrever textos que seriam lidos e debatidos, recaía sobre mim uma responsabilidade [...] para apresentar uma reflexão mais elaborada, mais pensada”.

Essa noção de escrita como compromisso coletivo fortalece a ideia de que a avaliação, quando realizada por meio de portfólios, convida o sujeito a tomar consciência de sua voz, do contexto e do interlocutor. O estudante deixa de escrever apenas para o professor, e passa a escrever para um grupo, para si e para a própria prática. Essa virada é epistemológica e política. A construção de um portfólio mobiliza a reflexão contínua, favorecendo o desenvolvimento da autonomia intelectual, da criticidade e da autoria docente.

Como destaca Ramos et al. (2023), o portfólio digital, ao articular múltiplos registros, textos e revisões, amplia a capacidade dos sujeitos de integrar diferentes saberes e experiências, favorecendo o diálogo entre dimensões emocionais, técnicas e sociais do processo formativo.

Ao longo da pesquisa, os portfólios não foram apenas ferramentas de avaliação, mas também espelhos dos movimentos formativos dos participantes. A escrita semanal de textos reflexivos permitiu um acompanhamento sensível da construção de sentidos, do amadurecimento teórico e da consolidação de posicionamentos pedagógicos. P6 sintetizou essa experiência dizendo: “À medida que lemos mais, estudamos mais, discutimos com nossos pares e com os professores, agregamos ao nosso repertório, aumentamos nossa capacidade de fazer relações”.

Essa fala demonstra a articulação entre escrita, leitura, escuta e diálogo como práticas complementares e transformadoras. O portfólio, nesse sentido, funcionou como um espaço-tempo de elaboração da experiência, contribuindo para deslocamentos conceituais importantes. Os relatos indicam que os participantes deixaram de ver a avaliação como instrumento de controle e passaram a compreendê-la como possibilidade de narrar a própria trajetória, expressar dúvidas, sustentar argumentos e reconhecer avanços. Essa mudança, embora não aconteça de forma homogênea, aponta para a potência de processos avaliativos baseados na complexidade e na singularidade dos sujeitos.

Outro elemento central que emergiu dos dados foi a percepção do portfólio como instrumento que permite a integração entre teoria e prática. Muitos participantes relataram que, ao elaborar os textos, sentiram-se instigados a articular os autores estudados com suas experiências docentes, identificando contradições, possibilidades e pontos de aproximação.

Essa prática aproxima-se do que Freire (2006) chama de “leitura crítica da realidade” — a capacidade de conectar saberes acadêmicos com os contextos concretos de atuação. A participante P2 compartilhou: “Ao escrever, percebi o quanto minha prática ainda reproduz aquilo que critico na teoria.

Isso me doeu, mas também me moveu”. Esse tipo de insight só é possível quando a escrita é acompanhada de escuta, tempo e liberdade de expressão. O portfólio, assim, não apenas documenta a aprendizagem: ele gera aprendizagem.

Ele oferece ao docente a oportunidade de revisar sua história, identificar padrões e construir novos significados. Essa função do portfólio como espelho reflexivo, segundo Chanpet e Chomsuwan (2012), é o que o diferencia de outras formas avaliativas centradas apenas no desempenho final.

Os participantes perceberam que o portfólio favorece uma postura mais ativa e responsável diante do processo de aprender. Em vez de esperar por uma correção externa, muitos passaram a revisar seus próprios textos, a dialogar com seus pares e a buscar novos autores para sustentar suas ideias. Essa iniciativa fortalece o protagonismo docente e desafia a lógica da dependência institucional para o avanço formativo.

A acadêmica P10 expressou isso com clareza: “Nunca imaginei que escrever semanalmente um texto e revisá-lo depois poderia me ajudar a entender melhor meu próprio jeito de ensinar”. Ao construir seu portfólio, ela passou a enxergar sua própria prática como objeto de estudo, análise e reinvenção. Essa perspectiva aproxima o fazer pedagógico da pesquisa-formação, como propõem autores como Behrens (2021) e Morin (2000). Trata-se de compreender que ensinar também é investigar, e que o professor, ao refletir sobre sua atuação, também se forma. O portfólio, nesse contexto, não é apenas um instrumento pedagógico — é uma prática de si.

Destaca-se que a ressignificação do processo avaliativo não se deu de forma isolada, mas em forte articulação com o trabalho coletivo vivido nos encontros do grupo de pesquisa. A leitura compartilhada dos textos, as trocas entre pares e as devolutivas feitas pelas coordenadoras contribuíram para a ampliação das reflexões e o fortalecimento do vínculo com o portfólio como prática crítica.

A participante P11 afirmou: “As devolutivas me fizeram enxergar o que eu não via nos meus textos. Passei a reescrevê-los com mais cuidado, como se estivesse conversando com alguém que me respeita”. Essa relação horizontal entre avaliador e avaliado desafia a lógica tradicional de correção e julgamento, criando um ambiente formativo onde o erro é compreendido como parte do processo e não como sinal de fracasso.

Em um contexto em que avaliações padronizadas predominam, experiências como essa apontam para novos caminhos possíveis, nos quais a escuta, a autoria e a complexidade se tornam centrais. A avaliação por portfólio, quando inserida em espaços de formação crítica e colaborativa, torna-se uma prática profundamente transformadora.

4.3 INDÍCIOS DE MUDANÇA PARADIGMÁTICA NA PRÁTICA DOCENTE

Os dados analisados revelam que a vivência com as metodologias ativas e a avaliação por portfólio gerou, entre os participantes, movimentos de reconfiguração de suas concepções pedagógicas. Essa transformação não ocorreu de forma imediata, mas foi se construindo gradualmente, a partir da experiência concreta, da reflexão compartilhada e da escuta sensível promovida ao longo dos encontros.

Tais indícios revelam o início de uma transição paradigmática na forma como os sujeitos compreendem o ato de ensinar e aprender. Ao assumirem-se como aprendizes de suas próprias práticas, os professores-doutorandos passaram a repensar suas estratégias, suas linguagens e seus vínculos com os estudantes.

A participante P7, por exemplo, revelou um importante deslocamento em sua postura docente: “Neste final de semestre já me sinto preparada para trabalhar com metodologias ativas. [...] com certeza, terei condições de melhorar muito as minhas aulas”. Essa afirmação traduz um reposicionamento que vai além da técnica — trata-se de uma mudança na forma de se ver como professora e de se relacionar com o processo de ensino-aprendizagem.

Essa transformação está ancorada na vivência com o trabalho em grupo, com a escrita autoral e com a escuta qualificada, que foram pilares da experiência formativa. Como defendem Dewey (2011) e Freire (2006), a docência se constrói na experiência vivida, na problematização da realidade e no diálogo com o outro. Foi nesse encontro com os pares e consigo mesma que P7 encontrou novas formas de significar sua prática pedagógica.

Outro exemplo marcante aparece na fala de P9, que já conhecia teoricamente as metodologias ativas, mas nunca as havia experimentado de forma sistemática. Sua declaração aponta para uma mudança que não é apenas operacional, mas conceitual: “Conhecia bem as metodologias ativas, mas estudá-las e aplicá-las ao mesmo tempo, ainda não havia experienciado. Propiciou uma transformação de concepção para minha prática pedagógica”.

Essa fala evidencia que não basta estudar novas metodologias; é preciso vivê-las, sentir seus efeitos, identificar suas dificuldades e potencialidades em contexto real. Ao trabalhar com projetos e portfólios, os participantes não só experimentaram novas estratégias, como também foram levados a refletir sobre os sentidos da educação, sobre o papel do professor e sobre o tipo de relação que desejam estabelecer com os estudantes. Trata-se de uma formação que opera na ordem da complexidade, mobilizando razão, emoção, intuição e ética, como propõe Morin (2000).

A participante P8 também expressou inquietações ao refletir sobre sua prática habitual. Ao perceber que costumava solicitar textos sem abrir espaços para discussão, ela reconheceu a limitação

de sua abordagem: “Refleti muito sobre minha prática pedagógica quando eu solicito aos alunos que escrevam textos, tendo apenas a mim como leitora, sem que haja debate sobre o escrito”. Essa autocrítica é um sinal potente de deslocamento.

A prática docente passa a ser observada com distanciamento reflexivo, como um campo de investigação e reinvenção. O ensino, nesse sentido, deixa de ser um conjunto de técnicas reprodutivas e se torna um espaço de escuta, abertura e transformação. Esse reposicionamento é, segundo Behrens (2021), uma das marcas de um docente em processo de desenvolvimento profissional contínuo.

A vivência da escrita reflexiva, associada à leitura crítica e ao diálogo com os pares, permitiu que os participantes reconstruíssem suas referências e reorganizassem seus valores pedagógicos. A professora P6 relatou: “Hoje eu percebo que ensinar não é repetir o que está no livro. É criar possibilidades para que os alunos pensem com autonomia. Eu mesma estou aprendendo isso agora, depois de tantos anos na sala de aula”.

Essa fala mostra que o movimento de mudança pode ocorrer em diferentes momentos da trajetória docente e que nunca é tarde para aprender a ensinar de outra maneira. A própria estrutura do grupo de pesquisa, ao integrar teoria, prática e colaboração, funcionou como um ambiente catalisador dessas mudanças. A pesquisa participante, nesse contexto, deixou de ser apenas um método de investigação para se tornar um espaço de formação compartilhada.

Outro aspecto importante diz respeito à percepção do papel do estudante no processo de aprendizagem. Participantes como P5 e P2 relataram que, ao aplicar as práticas vivenciadas, perceberam maior engajamento e senso de responsabilidade por parte dos alunos. P5 observou: “Quando passei a trabalhar com projetos, meus alunos começaram a perguntar mais, a sugerir coisas. Achei incrível”.

Essa experiência aponta para uma mudança no eixo central da aula — do professor para o estudante. Essa virada pedagógica, ancorada na ideia de protagonismo discente, desafia a lógica da transmissão unidirecional e coloca em cena o sujeito que aprende com autonomia, colaboração e criatividade. Como apontam Baños et al. (2014), metodologias como a PBL ampliam o envolvimento dos estudantes ao conectarem o conhecimento escolar com problemas reais e significativos.

A mudança paradigmática também se expressa na relação que os participantes estabeleceram com o erro e com a incerteza. A escrita reflexiva e os encontros colaborativos mostraram que errar faz parte do processo de aprender e ensinar. Como afirmou P11: “Nos textos, percebi que muitas vezes repeti ideias sem perceber. Quando isso foi apontado, não me senti julgada, e sim acolhida.

Reescrevi com mais cuidado”. Esse ambiente de confiança, construído pelo grupo, permitiu que os sujeitos se sentissem à vontade para testar, experimentar e, principalmente, repensar. Essa

mudança na forma de lidar com o erro reflete uma concepção de aprendizagem pautada na ética da escuta e na valorização do processo, em vez da busca por resultados perfeitos. Avaliar deixou de ser um ato de correção para se tornar um gesto de cuidado.

Em síntese, os dados indicam que os participantes passaram por experiências formativas que provocaram mudanças significativas em suas concepções e práticas pedagógicas. Essas mudanças não foram apenas técnicas, mas envolvem aspectos identitários, relacionais e éticos da docência.

O contato com metodologias ativas, aliado à prática da escrita reflexiva e à construção coletiva de conhecimento, promoveu deslocamentos importantes no modo de pensar, planejar e conduzir o ensino. Os professores passaram a se reconhecer como sujeitos em formação permanente, capazes de transformar suas práticas a partir da escuta, da troca e da autorreflexão.

Como nos lembra Freire (2006), ensinar exige aprender constantemente, e é nesse movimento recíproco entre ação e reflexão que a prática docente se reinventa. Os relatos dos participantes evidenciam que, mesmo em contextos desafiadores, é possível reencantar o ato de ensinar quando se tem espaço, tempo e disposição para viver a formação como experiência crítica e compartilhada.

5 DISCUSSÃO

Os achados desta pesquisa participante evidenciam que a inserção das metodologias ativas, especialmente a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) e a avaliação por portfólio, tem potencial para desencadear processos de transformação da prática pedagógica, sobretudo quando vivenciadas de maneira crítica, dialógica e contextualizada. Essa constatação não se apresenta como resultado pontual, mas como indício de um movimento mais amplo de resignificação da docência no ensino superior, em especial no campo da formação de professores.

A experiência relatada pelos participantes, marcada por leituras, debates, produção reflexiva e avaliação formativa, permitiu que conceitos como autonomia, autoria, colaboração e pensamento crítico deixassem de ser apenas prescrições teóricas para se converterem em vivências concretas. Isso corrobora a perspectiva defendida por Behrens (2021), segundo a qual a aprendizagem por projetos mobiliza o sujeito para além da recepção de conteúdos, promovendo o prazer da descoberta, da dúvida e da criação compartilhada.

As falas dos participantes demonstram, ainda, que a PBL favoreceu o engajamento com problemas reais, o trabalho em equipe e a produção de conhecimento significativo. Tais elementos são amplamente reconhecidos na literatura contemporânea como aspectos centrais da eficácia dessa metodologia (KURNIAWAN et al., 2024; FERREIRA et al., 2024).

No contexto desta pesquisa, a PBL se revelou não apenas como estratégia de ensino, mas como fundamento epistemológico da formação docente crítica, ao incentivar o deslocamento da lógica transmissiva para uma abordagem investigativa e colaborativa.

Do mesmo modo, a avaliação por portfólio foi vivenciada como um instrumento que ampliou a capacidade de autoavaliação, revisão e metacognição dos sujeitos. A possibilidade de retomar escritos anteriores, dialogar com colegas e repensar o próprio percurso formativo materializou o que Hernández (2000) denomina de “avaliação significativa”.

Estudos recentes, como os de Ramos et al. (2023) e Tran (2023), reafirmam que o uso do portfólio, especialmente em formatos digitais, amplia a capacidade crítica dos estudantes, fomenta o senso de autoria e contribui para a construção de aprendizagens duradouras.

Ao analisar as falas dos sujeitos participantes, é possível perceber que muitos deles experimentaram um “deslocamento de perspectiva”, ou seja, uma tomada de consciência sobre as limitações das práticas pedagógicas tradicionais e a necessidade de adotar posturas mais dialógicas, criativas e sensíveis às necessidades dos estudantes. Essa mudança, conforme Freire (2006), não é mecânica nem neutra: trata-se de um ato político-pedagógico de reapropriação do próprio fazer docente.

A formação proporcionada pela pesquisa também pode ser compreendida como um movimento de transição paradigmática. Morin (2000) argumenta que a educação do futuro deve estar ancorada no paradigma da complexidade, capaz de articular o todo e as partes, o racional e o afetivo, o individual e o coletivo. Ao integrar teoria e prática, subjetividade e análise, os doutorandos participantes demonstraram que é possível experienciar a complexidade na formação docente, desde que haja intencionalidade pedagógica e abertura à escuta e à colaboração.

A experiência da pesquisa participante contribuiu para tensionar a distância, muitas vezes presente nos cursos de pós-graduação, entre conhecimento acadêmico e práticas pedagógicas concretas. A opção pela vivência das metodologias investigadas – em vez de apenas estudá-las teoricamente – foi fundamental para que os participantes reconhecessem sua eficácia e complexidade. Essa escolha metodológica responde à crítica feita por autores como Dewey (2011) e Pérez Gómez (2015), que denunciam a rigidez e a fragmentação da formação de professores e defendem uma formação baseada na experiência, na problematização e na produção de sentido.

Ao final do processo, ficou evidente que a transformação da prática docente exige não apenas acesso a novas metodologias, mas uma experiência crítica e reflexiva com elas. Isso implica também romper com estruturas institucionais que limitam a autonomia pedagógica, como indicaram os relatos

sobre controle curricular, resistência institucional e desconhecimento prévio das abordagens discutidas.

A pesquisa se alinha à compreensão de que a adoção de metodologias ativas deve ser acompanhada por políticas de formação continuada, espaços de escuta e construção coletiva, bem como por condições institucionais que favoreçam a inovação pedagógica. Como afirmam Baños et al. (2014) e Sousa (2024), não basta inserir uma nova metodologia no planejamento: é necessário repensar o papel do educador, o sentido da avaliação e a própria estrutura do processo formativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa participante desenvolvida com professores doutorandos permitiu vislumbrar a potência transformadora das metodologias ativas, em especial da Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) e da avaliação por portfólio, como estratégias formativas capazes de romper com a lógica tradicional da docência e inaugurar práticas pedagógicas mais significativas, dialógicas e reflexivas.

Ao longo do processo investigativo, os sujeitos participantes foram se deslocando de uma posição passiva frente ao conhecimento para um lugar de autoria, criticidade e colaboração. A vivência concreta das metodologias investigadas — e não apenas seu estudo teórico — foi o que possibilitou esse movimento de transição paradigmática, no qual a formação docente passou a ser concebida como um processo contínuo de investigação, ressignificação e reinvenção.

As falas analisadas demonstraram que, mesmo diante de contextos institucionais adversos, há espaços possíveis para transformação, desde que os sujeitos se sintam implicados no processo formativo. A construção de portfólios, o trabalho coletivo, a escuta ativa e o debate crítico sobre as práticas evidenciaram a relevância de propostas que mobilizem os saberes, as experiências e os afetos dos docentes em formação.

O estudo também revelou que a adoção de metodologias ativas não se reduz a uma escolha técnica, mas implica um reposicionamento ético e político do educador. Trata-se de repensar a própria função docente, assumindo a mediação como prática de escuta, diálogo e construção conjunta do conhecimento, em consonância com os pressupostos de Freire (2006), Morin (2000) e Dewey (2011).

Ao integrar teoria e prática, ao mobilizar o pensamento complexo e ao valorizar a autoria e a coletividade, a PBL e o portfólio demonstraram ser estratégias alinhadas às exigências de uma formação docente voltada para a autonomia, a responsabilidade social e a transformação da realidade. Nesse sentido, os dados analisados indicam que essas abordagens devem ser cada vez mais incorporadas à formação inicial e continuada de professores, inclusive nos programas *stricto sensu*, como caminhos para a renovação do fazer pedagógico.

Como toda pesquisa, esta também encontra seus limites. O número reduzido de participantes e o recorte temporal delimitado restringem a generalização dos achados. No entanto, a riqueza das experiências vividas e a densidade das reflexões produzidas apontam para a necessidade de ampliar investigações nessa linha, explorando como as metodologias ativas podem atuar na formação de professores em contextos diversos.

Reiteramos que transformar a prática pedagógica requer tempo, escuta, abertura e coragem para revisitar certezas. Mais do que inserir novas metodologias, é preciso revisitar os sentidos da docência e da aprendizagem à luz de um projeto de educação que reconheça a complexidade da vida e a potência de cada sujeito na construção de um mundo mais justo, plural e democrático.

REFERÊNCIAS

- BAÑOS, J. E. et al. Project-Based Learning (PBL): advantages and limitations seen through the experience of implementing an interdisciplinary project. *Journal of Engineering Education*, v. 103, n. 4, p. 1–12, 2014.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Metodologia de projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento em uma visão complexa. In: TORRES, P. L. (org.). *Ciência, inovação e ética – tecendo redes e conexões para a produção do conhecimento*. Curitiba: SENAR, 2021. Disponível em: <https://www.sistemafaep.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Conhecimento.zip>. Acesso em: 7 abr. 2025.
- CHANPET, P.; CHOMSUWAN, K. Development of e-portfolio system to enhance the learning of project-based learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 46, p. 3831–3835, 2012.
- CRAWFORD, B. et al. Student Perceptions of Learning Gains in PBL: Bridging Self-Report and Performance. *Higher Education Studies*, v. 14, n. 1, p. 55–68, 2024.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FERREIRA, C. A. et al. Digital PBL: Tecnologia como aliada para engajamento e autonomia. *Revista de Educação e Inovação*, v. 19, n. 2, p. 45–59, 2024.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GOLEJ, R. Ethical concerns in digital assessment tools. *Journal of Educational Technology*, v. 12, n. 1, p. 30–42, 2023.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- KURNIAWAN, M. A. et al. Developing critical thinking through digital project-based learning models in higher education. *International Journal of Educational Research Open*, v. 5, p. 100312, 2024.
- LÓPEZ, A. S. PBL na educação básica: impactos na motivação e desempenho. *Revista Latino-Americana de Educação*, v. 17, n. 1, p. 78–91, 2023.
- MOLINA-TORRES, M. P. Project-Based Learning for Teacher Training in Higher Education: Challenges and Opportunities. *Teaching and Teacher Education*, v. 120, p. 103993, 2023.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- OH, K. J. et al. Facebook-based e-portfolio as a learning tool in PBL. *Computers & Education*, v. 149, p. 103807, 2020.

PÉREZ GÓMES, Ángel I. Educação na era digital: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

RAMOS, A. C. et al. E-portfolios e aprendizagem interdisciplinar: percepções de alunos em cursos de escrita digital. Revista de Estudos Interdisciplinares, v. 25, n. 3, p. 134–150, 2023.

SOUSA, R. M. Metodologias ativas e pensamento de ordem superior: articulações em formação docente. Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 12, n. 1, p. 66–81, 2024.

TRAN, T. K. A. Mobile e-portfolios on Google Sites: a tool for student-centered assessment in physics education. Journal of Science Education and Technology, v. 32, n. 1, p. 113–125, 2023.

ZANELLA, A. V. Pesquisa qualitativa em educação: conceitos e abordagens. In: MEDEIROS, J. C. et al. (org.). Métodos qualitativos em pesquisa educacional. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 95–112.