

Um itinerário compreensivo acerca do portfólio: diálogo entre professoras em formação

RESUMO

A incorporação do Portfólio, como ferramenta avaliativa, tem se demonstrado como uma possibilidade com potencial formativo em práticas educativas da/na formação de professores. Diante desse cenário, este trabalho foi desenvolvido pelas professoras formadoras, autoras deste texto, a partir das experiências com Portfólios no contexto dos Estágios do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Por meio desse exercício de escrita tencionamos construir alguns entendimentos que estruturaram nosso percurso compreensivo a partir dos conceitos de experiência: o princípio da formação contínua; a articulação entre teoria e prática ancorada na perspectiva da práxis; a função epistêmica da escrita e a indissociabilidade entre a prática docente e a pesquisa sobre e na mesma. Nossa investigação assumiu um caráter qualitativo e ancorou-se nos pressupostos de autores como Ludke e André (2015) e Moraes e Galiuzzi (2016). O material empírico constituiu-se pelos relatos de experiência, dessas professoras formadoras, sobre suas experiências vividas ao longo de quase uma década de trabalho com o Portfólio. A análise dos mesmos ocorreu diante dos pressupostos teórico/metodológicos da Análise Textual Discursiva (ATD), desenvolvida por Moraes e Galiuzzi (2016). Concluímos esse movimento de escrita compreensiva argumentando que o Portfólio vem se configurando como uma ferramenta formativa muito potente, desenvolvendo distintos saberes docentes, por meio da reflexão e problematização da escrita. Além disso, compreendemos a relevância do adensamento de debates acerca de outras possibilidades formativas em cursos de licenciaturas, especialmente os que estão alocados na área de Ciências Exatas, os quais são majoritariamente permeados por avaliações objetivistas. Anunciamos que o trabalho com Portfólio pode vislumbrar novos horizontes comprometidos com o aprender e ensinar da/na formação de professores de Química.

PALAVRAS-CHAVE: Portfólio. Percurso compreensivo. Formação de professores de Química.

Vivian dos Santos Calixto
vivicalixto@ufgd.edu.br
orcid.org/0000-0002-1825-0097
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil

Adriana Marques de Oliveira
adrianamarques@ufgd.edu.br
orcid.org/0000-0002-1825-0097
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil

PORTOS DE PARTIDA...

O exercício e o movimento que estruturam um itinerário de compreensão não se alicerçam por espaços determinados de início e fim, por muitas vezes o que entendemos e percebemos como começo já se trata do meio, e o fim, na verdade é, apenas, o prelúdio do que está por vir. Diante dessa conjectura, nosso itinerário de compreensão, acerca da potencialidade que o Portfólio e o exercício de escrita reflexiva nele desenvolvido, se ancora na reflexão tecida por Knobbe (2014), visto que nossa percepção converge para com a da mesma. O movimento de compreensão se delinea como um percurso sem fim, com pontos e portos de partida, paradas para reflexão e abastecimento rumo a novos desafios, mas sem um ponto/porto de chegada. Apenas, desenvolvemos movimentos de avaliação do percurso realizado, reabastecemos e partimos rumo a novos horizontes, vislumbrando outras paisagens e cores, antes não percebidas.

Tendo esse entendimento como “mapa”, filosofia e horizonte desenvolvemos o exercício de escrita retratado neste texto, no qual tencionamos analisar e avaliar as experiências que estamos construindo ao longo das vivências com o Portfólio no decorrer dos Estágios do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no qual somos docentes. Podemos mencionar alguns princípios que estruturam nosso exercício compreensivo, destes podemos destacar: o conceito de experiência; o princípio da formação contínua; a articulação entre teoria e prática ancorada na perspectiva da práxis; a função epistêmica da escrita e a indissociabilidade entre a prática docente e a pesquisa sobre e na mesma.

Neste íterim, nos compreendemos formadoras e formandas no processo, especialmente, quando consideramos as reflexões tecidas por Freire (1996, p. 69), quando argumenta que “creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina [...]”. Por meio das vivências e experiências que construímos, e ainda construiremos, junto a nossos alunos aprendemos e ensinamos a ser professoras de Química, sobre a potencialidade epistêmica da escrita, da articulação entre Escola e Universidade, da indissociabilidade entre teoria e prática, da pesquisa enquanto princípio educativo, enfim acerca da humanização dos processos de ensinar e aprender.

Diante deste cenário, na sequência abordaremos alguns pontos de referência que nos auxiliam na construção das reflexões para a organização do percurso, sua avaliação e reorientação. Os cursos de formação de professores, têm em sua estrutura fundante alguns princípios orientadores, sendo estes determinados via documentos normativos, dos quais podemos citar a Resolução CNE/CP n^o 02 de 2015 (BRASIL, 2015). Sendo que neste documento existe uma série de orientações que tencionam direcionar o processo de elaboração da estrutura da matriz curricular destes cursos, especialmente neste texto nos centraremos na discussão dos Estágios. A Resolução supracitada determina que deve haver, no mínimo, 400 h de Estágio nos cursos de Licenciatura, podendo esta ser distribuída no decorrer dos semestres do mesmo.

Esta Resolução também determina como exigência a incorporação de 400 h mínimas de Prática como Componente Curricular (PCC), distribuídas ao longo do processo formativo. Reforça-se a relevância de que as ações desenvolvidas nessas dimensões, Estágio e PCC, não devem se sobrepor, mas sim desenvolver um elo profícuo e progressivo no decorrer de suas ações. Autores como Barbosa e Cassiani (2014) argumentam que os documentos com foco na formação de professores têm incorporado discussões e compreensões tecidas no campo de investigação sobre esta área, tais como a relevância da indissociabilidade entre teoria e prática, além da articulação entre Universidade e Escola.

No entanto, ao final do ano de 2019, mais precisamente em 20 de dezembro, a Resolução CNE/CP nº 02 de 2019 foi aprovada (BRASIL, 2019). Neste documento normativo são apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), no qual em seu artigo trinta revoga a Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015), mencionada anteriormente.

Apesar de nosso foco, nesse texto, não se centrar na discussão e problematização desses documentos normativos compreendemos como nosso compromisso político, social e formativo destacar, mesmo que de forma breve, algumas percepções e entendimentos. A Resolução CNE/CP nº 02 de 2019, (BRASIL, 2019), apresenta uma gama de dimensões a serem problematizadas e que nos soam como um retrocesso, especialmente, se consideramos os avanços propostos na Resolução CNE/CP nº 02 de 2015 (BRASIL, 2015). Esta última apresenta em sua estrutura uma série de princípios formativos, defendidos pela comunidade acadêmica e de pesquisadores do campo da formação de professores e currículo, dos quais podemos mencionar: a articulação, no mesmo documento, entre a formação inicial e continuada, aspecto negligenciado na Resolução CNE/CP nº 02 de 2019, pois a mesma separa a formação inicial da continuada; a complexificação do entendimento de prática docente; a determinação da incorporação de 400 h de PCC; a proposição de que as 400 h de Estágio possam ocorrer mesmo antes da segunda metade do curso; a articulação entre Universidade e Escola; a indissociabilidade entre teoria e prática, entre outros que podemos não ter mencionado nesse momento.

No que se refere a Resolução CNE/CP nº 02 de 2019 algumas entidades e pesquisadores têm se posicionado contrários ao que é proposto e determinado nesse documento. Zancan Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), ao analisarem a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP), encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2018, esboçam dez razões para temer e contestar a proposta, das quais podemos destacar: 1) Na BNCFP os professores são os grandes responsáveis pelo suposto atual fracasso e futuro sucesso da educação brasileira; 2) Problemas no que se refere aos referenciais utilizados; 3) A BNCFP está recheada de chavões e ideias de senso comum; 4) A BNCFP exigirá novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura; 5) Avaliações em larga escala vão regular tudo?; 6) BNCFP: valorização ou testagem do professor?; 7) A BNCFP muda até a finalidade da educação, aquela que está na Constituição; 8) A BNCFP parece desconhecer o trabalho do professor; 9) Licenciandos nas escolas, ou da necessária habilidade de diferenciar qualidade e

quantidade; 10) Pela primeira vez, a formação do professor será baseada em competências e habilidades (ZANCAN RODRIGUES, PEREIRA E MOHR, 2020).

Ao observarmos os tópicos de problematização, propostos pelas autoras supracitadas, podemos identificar inúmeras zonas que podem ser compreendidas como retrocessos, quando comparamos a Resolução CNE/CP nº 02 de 2019 com a Resolução CNE/CP nº 02 de 2015. Ancorado pelo entendimento de que o fracasso da educação reside no professor, o documento propõe estratégias para uma suposta melhoria na formação do professor, como se este fosse o único movimento necessário para potencializar o funcionamento da complexa engrenagem do cenário educacional. O Estado é, neste cenário, desresponsabilizado, como se a estrutura e o desenvolvimento de programas e políticas de incentivo a carreira docente não interferissem nos índices da educação. Além desta nuance outra nos chama a atenção, e de certa forma assusta, causa temor, o uso de termos e conceitos que soam, quando se realiza uma leitura superficial, como vinculados ao modelo da racionalidade prática, conceito estruturante da Resolução CNE/CP nº 02 de 2015, quando na verdade a Resolução CNE/CP nº 02 de 2019 se pauta em uma concepção da racionalidade técnica. O retrocesso é tamanho que se coloca em pauta, na formação de professores, o modelo de habilidades e competências, que se ancora em princípios da racionalidade técnica.

Como mencionamos, a problematização destes documentos não é nosso foco central, quando consideramos o espaço/tempo deste texto, mas como formadoras de professores não podemos nos eximir de expressar nosso posicionamento ante esse cenário complexo e retrógrado que estamos adentrando e sendo impelidos a participar. Compreendemos que se precisamos de uma base nacional, esta não é a que nos representa enquanto área. A mesma trata-se de um documento normativo com objetivo de formar professores capazes de elaborar e aplicar aulas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que repercutam em resultados favoráveis nos exames de avaliação em larga escala, por meio desse processo um desenho nefasto é explicitado e combustível para a engrenagem proposta: a verificação de que as mudanças propostas, supostamente, melhoraram o contexto educacional. Porém, o que percebemos, quando analisamos além do que é superficial, é uma precarização do processo de formação dos professores, tornando-os meramente técnicos, aplicadores da BNCC, sem formação crítica para contestar políticas como estas. Dimensão que repercutirá na formação de alunos alienados e sem o desenvolvimento de estratégias e ações que oportunizem a promoção do pensamento crítico, que possibilitaria o desenvolvimento de um olhar crítico e contestador da realidade em que se inserem.

Com base no entendimento de que estes documentos normativos influenciam e são influenciados pelas investigações no campo da formação de professores, compreendemos que o denominado modelo de formação da racionalidade prática e as contribuições de autores que têm como escopo de discussão essa proposta poderiam se configurar como uma válida alternativa para as proposições de currículo, pensadas a partir da demanda destes instrumentos de normatização. Emergente na década de 1980, o modelo da racionalidade prática tem em sua estrutura fundante, a compreensão da importância da cultura reflexiva. Ênfase investigada e foco na linha teórica de autores como Schön

(2000). O autor constrói sua teoria tomando como base a prática reflexiva, constituída por três elementos, dos quais podemos mencionar o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000).

Ante o exposto o desenvolvimento de escritas reflexivas, ancoradas nos pressupostos defendidos por autores como Schön, se configura como uma estratégia formativa potente no processo constitutivo do vir a ser professor. Como ferramenta para tal a utilização do Portfólio tem se demonstrado muito interessante e potencialmente formativa. As investigações e compreensões tecidas por Ambrósio (2013, 2015) são pertinentes, quando pensamos no Portfólio. A autora desenvolve uma linha de argumentação em que atribui ao Portfólio a potencialidade de oportunizar ao professor acompanhar o progresso do seu aluno de maneira contínua e longitudinal, podendo intervir no decorrer do processo formativo, intensificando e problematizando as aprendizagens (AMBRÓSIO, 2013; 2015).

Diante deste cenário, neste texto, compartilhamos algumas de nossas experiências com a utilização do Portfólio como ferramenta avaliativa e formativa na formação de professores de Química, especialmente no contexto do Estágio do curso de Licenciatura em Química da UFGD. Para tanto, organizamos nosso texto em quatro momentos, respectivamente denominados de: lentes para navegação, momento em que apresentamos os autores e propostas teóricas que ancoram nossas práticas; itinerário metodológico, no qual esboçamos as opções adotadas no desenho e estruturação desse movimento compreensivo; reflexões no percurso, espaço em que delineamos e desenvolvemos o exercício de esboçar algumas das nossas compreensões acerca da adoção do Portfólio na formação de professores de Química e; reflexões do percurso, espaço/tempo em que nos desafiamos a sintetizar nossas percepções, compreensões e aprendizagens construídas por meio deste itinerário de compreensão, sempre inconcluso.

LENTE PARA NAVEGAÇÃO

Toda viagem prescinde de instrumentos que oportunizem ao viajante percorrer o percurso, destes podemos mencionar: um itinerário, mapas, equipamentos, suprimentos, dentre outros. Em nossa viagem de compreensão carregamos conosco vivências e experiências que tornam nosso caminhar menos inseguro e subsidiam nossas decisões. Como lentes, que oportunizam um exercício de compreensão dos horizontes que vislumbramos em nosso caminhar, se fazem presentes alguns fundamentos teóricos. Os autores e suas reflexões nos possibilitam desenvolver percepções e entendimentos que potencializam o desafio que nos movimenta, ou seja, o desenvolvimento e potencialização da reflexão por meio da escrita em Portfólios.

Diante deste cenário, precisamos nos centrar no objetivo de construir alguns entendimentos que estruturam nosso percurso compreensivo. Para isto alguns questionamentos podem nos subsidiar, dentre os quais destacamos: por que propor aos licenciandos refletir acerca de sua formação? Por que inserir o exercício de escrita no processo de constituição do vir a ser professor de Química? O que se configura como um Portfólio? Quais os limites e

potencialidades no trabalho com o Portfólio na formação de professores de Química?

Nestas buscas de/e por compreensões na/e para a formação de professores de Química remetemos a importância do conceito de práxis a partir da perspectiva freireana. Nesta ótica, a reflexão crítica se transfigura como uma necessidade da relação teoria/prática, pois conforme nos aponta Freire (1996, p.22) caso seja priorizado somente a teoria “pode ir virando blábláblá” e se priorizar meramente a prática torna-se “ativismo”.

Nesta concepção, entendemos que o Portfólio pode proporcionar momentos de reflexão crítica acerca das atividades vivenciadas no Estágio, uma vez que pode abordar por meio da escrita, situações reais da sala de aula. Desta forma, sublinhamos a função epistêmica da escrita neste processo. No intento de mergulhar nos estudos teóricos do Portfólio destacamos alguns pesquisadores, dentre os quais: Villas-Boas (2004); Sá-chaves (2005); Ambrósio (2013, 2015).

Inicialmente, podemos destacar que a origem do Portfólio ocorreu no universo da moda e artes visuais e configurava-se, basicamente, como uma pasta de arquivos feita para colecionar materiais. Todavia, esta ferramenta foi se ampliando e tornando-se objeto de pesquisa acerca de suas potencialidades e limitações na prática educativa. Neste viés, Villas-Boas (2004, p.39) sinaliza que:

Percebe-se, então que o portfólio é mais do que uma coleção de trabalhos do aluno. Não é uma pasta onde se arquivam textos. A seleção dos trabalhos a serem incluídos é feita por meio de auto-avaliação crítica e cuidadosa, que envolve o julgamento da qualidade de produção e das estratégias de aprendizagem utilizadas. A compreensão individual do que constitui qualidade em um determinado contexto e dos processos de aprendizagem envolvidos é desenvolvida pelos alunos desde o início de suas experiências escolares. Essa compreensão pode ser facilitada pela interação com colegas e professores e pela reflexão em vários momentos: a) de trabalho individual e em equipe; b) durante a apresentação dos portfólios pelos colegas; c) por meio do confronto da produção com os objetivos descritores da avaliação.

Ou seja, o Portfólio se configura como uma ferramenta avaliativa, e neste sentido pode ser incluído no planejamento das aulas de forma que contemple os objetivos pretendidos pelo professor. No nosso caso a inserção está ocorrendo de forma gradual no curso de Licenciatura em Química, mais especificamente nos Estágios. Também convergimos com Villas-Boas acerca das possibilidades de reflexão, quais sejam: o trabalho individual e coletivo de escrita – momento de discussão com as professoras orientadoras do Estágio e os licenciandos sobre as atividades realizadas na escola.

Esta reflexão destacada, promovida por meio deste diálogo acerca das atividades vivenciadas no percurso do Estágio, pode ser compreendida a partir da concepção da práxis freireana, ou seja, são momentos que permitem a articulação teórico/prática. Vale ressaltar a potencialidade formativa do Portfólio tanto no âmbito do professor em formação, quanto o formador, neste caso as formadoras, conforme sinaliza Freire (1996, p. 23) “é preciso [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, neste íterim compreendemos a importância da fala

deste autor “não há docência sem discência”, ou seja, ambas estão num processo permanente de/em formação.

Neste contexto, destacamos o argumento de Sá-Chaves (2005) acerca da humanização realçada a partir do uso de Portfólio, pois à medida que as escritas são desenvolvidas/mediadas pelo professor favorecem esta interação. Temos defendido, ancoradas nos pressupostos teóricos descritos aqui que esta mediação na escrita pode promover a reflexão crítica sobre as nuances vivenciadas no campo do Estágio proporcionando desenvolver um profissional mais humanizado, “como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma [...]” (FREIRE, 1996, p.145).

Ambrósio (2013, 2015) também aborda o Portfólio como uma composição que pode contribuir com a formação de professores. Neste aspecto, esta autora revela sobre a essencialidade formativa desta abordagem da escrita materializada no Portfólio, além disto permite romper com o ensino tradicional, pois desvelam possibilidades de estratégias didáticas como por exemplo: alternar a forma de avaliar o licenciando, avaliar a ação do professor e desenvolver a capacidade de resolver problemas.

Outro ponto destacado pela autora supracitada refere-se aos registros. Em sua visão, estes podem se originar de diferentes fontes, das quais destacam-se: “livros, revistas, jornais, internet, depoimentos de alunos, pais, professores, funcionários e demais envolvidos no trabalho entre outros, fundamentados em registros (anotações) da experiência escolar cotidiana, ou seja, dos momentos de aprendizagem” (AMBRÓSIO, 2013, p. 25-26). Sumarizando nossos olhares acerca da concepção teórica do Portfólio o entendemos como possibilidade de trabalho coletivo com foco na escrita no âmbito da formação inicial e continuada de professores que pode suscitar a reflexão crítica acerca dos processos de ensino e aprendizagem.

Neste movimento de refletir acerca da/na formação de professores, especificamente de Química, Carvalho e Gil-Pérez (2011, p. 29-30) argumentam que é necessário “conhecer e questionar o pensamento docente de “senso comum””, ou seja, há uma impregnação de visão simplista do que é ser professor e de como ensinar Ciências. Quando em vez há classificações de um determinismo biológico em “alunos espertos”, “alunos medíocres” e neste contexto (re)pensar a objetividade das avaliações é fundamental. Desta forma, o Portfólio pode ser um instrumento avaliativo formativo em que valoriza o aspecto processual e as potencialidades dos estudantes, ou seja, não é uma ferramenta meramente classificatória.

Por meio do Portfólio a vertente formativa, de autoformação e de mediação estão inerentes a prática educativa. Neste aspecto, a avaliação torna-se mais transparente, pois o trabalho avaliativo é realizado em parceria entre professor e aluno, valorizando o diálogo. Com efeito, permite perceber as dificuldades e agir no decorrer do processo de ensino e aprendizagem (AMBRÓSIO, 2013; 2015).

Embora tecemos possibilidades formativas acerca do Portfólio é importante destacar que este pode apresentar limitações, das quais destacamos: sobrecarga do trabalho do professor, falta de engajamento dos alunos e mudança da concepção acerca da avaliação (VILLAS-BOAS, 2004). Contudo, entendemos que a publicização de trabalhos na vertente abordada nesta nossa experiência com o

uso de Portfólios pode subsidiar práticas pedagógicas na formação de professores de Química e oportunizar uma alteração no cenário concernente da concepção de uma avaliação somativa, sobretudo objetivista.

Ademais, compreendemos que a ação-reflexão-ação constituem a práxis. Por este ângulo, o Portfólio pode ser uma estratégia potente para a fomentação da escrita e diálogo vislumbrando esta práxis, “[...] fazer ciência é descobrir, desvelar verdades em torno do mundo, dos seres vivos, das coisas, que repousavam à espera do desnudamento, é dar sentido objetivo a algo que novas necessidades emergentes da prática social colocam às mulheres e aos homens” (FREIRE, 2017, p. 17). Ou seja, a Química é uma Ciência que apresenta relação dialética com a sociedade, por isto, histórica.

Portanto, como professoras formadoras do curso de Licenciatura em Química compreendemos a partir destes pressupostos teóricos sobre a importância da nossa formação permanente e a busca pela curiosidade epistemológica, isto é, de “pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor” (FREIRE, 2017, p. 108). Em face de tudo isto, buscamos estudar e investigar a nossa prática com o instrumento que temos nos dedicado nos últimos anos, a saber o Portfólio.

ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Toda viagem se constitui por um itinerário, uma espécie de roteiro que oportuniza aos viajantes traçar possibilidades e planejar os espaços que serão percorridos, como serão e em quanto tempo. Porém, nem sempre tudo ocorre como o que está planejado, os imprevistos sempre acontecem. Em nosso texto, especialmente em nosso itinerário metodológico, alguns pontos foram estruturados antes do percurso, mas a ampla maioria dos passos foi se modificando na medida em que trilhávamos passos em busca da compreensão acerca da adoção do Portfólio, como ferramenta formativa e de avaliação, na constituição do vir a ser professor de Química.

Diante dessa conjectura, desenvolvemos neste texto um exercício de escrita reflexiva, na intencionalidade de revisitar, problematizar e compreender as vivências e experiências que estamos construindo ao utilizar o Portfólio na formação inicial de professores de Química. Para tanto, nos ancoramos nos princípios da pesquisa de natureza qualitativa e nos argumentos tecidos por autores como Lüdke e André (2015) e Moraes e Galiuzzi (2016).

Quando discorrem sobre a pesquisa de natureza qualitativa, Moraes e Galiuzzi (2016), argumentam que diferente de investigações com foco quantitativo, nas quais as defesas ocorrem, de forma predominante, via números, as que incorporam o viés qualitativo assumem como processo de validação e elaboração de teses a construção de bons argumentos. Neste cenário, nosso texto se ancora nos princípios da pesquisa qualitativa e tenciona construir um exercício compreensivo acerca da adoção do Portfólio na constituição de professores de Química, no espaço do Estágio, via análise de relatos de experiência das professoras formadoras, autoras do texto.

Como metodologia de análise das informações discursivas, ou seja, os dois relatos de experiência das professoras formadoras, foi utilizada a Análise Textual

Discursiva, desenvolvida por Moraes e Galiuzzi (2016). Essa proposta metodológica se estrutura, essencialmente, a partir de quatro movimentos, dos quais podemos destacar: desmontagem dos textos (unitarização), estabelecimento de relações (categorização), captando o novo emergente (tessitura do metatexto) e um processo auto-organizado. O processo de categorização se orientou por meio de categorias emergentes e como ferramenta para organização das unidades de significado foi utilizado o Excel.

O processo de análise como um todo se estruturou a partir de oito dimensões, descritas na sequência: a) Leitura dos relatos das professoras formadoras e seleção de pontos que constituiriam as unidades de significado; b) Para cada unidade de significado foram elaboradas três palavras-chave; c) Posteriormente, observando apenas as palavras-chave, foi elaborado um título para cada unidade de significado; d) Na sequência, observando apenas o título, foram elaboradas as categorias iniciais, por meio de aproximação por temáticas emergentes; e) Após esse movimento, para cada categoria inicial foi elaborado um argumento aglutinador, no intento de representar a essência do que foi abordado na categoria; f) Na intencionalidade de aproximar as categorias iniciais, foram observados apenas os argumentos e diante da possibilidade de aglutinação, via temáticas convergentes, emergiram as categorias intermediárias; g) Para cada categoria intermediária foi elaborado um argumento, no intento de traçar os elementos convergentes das categorias iniciais que compõem a categoria intermediária; h) O mesmo processo foi realizado para emergência da categoria final, ou seja, observando apenas os argumentos das categorias intermediárias foi possível aproximar as temáticas e estruturar a categoria final. Para esta categoria também foi elaborado um argumento aglutinador, que sintetiza os argumentos das categorias intermediárias que compõem a categoria final.

Cabe ressaltar que as dimensões a, b e c se vinculam ao que Moraes e Galiuzzi (2016) denominam de desmontagem dos textos (unitarização), já as etapas d, e, f, g e h se referem ao estabelecimento de relações (categorização). O processo intitulado de captando o novo emergente (tessitura do metatexto) é expresso no próximo tópico do artigo, denominado de “Reflexões no percurso: horizontes de compreensão acerca do portfólio”. Por meio da análise dos relatos de experiência das professoras formadoras emergiram vinte e uma (21) unidades de significado, que foram organizadas em doze (12) categorias iniciais, quatro (4) intermediárias e uma (1) categoria final. O exercício de categorização pode ser observado, na sequência, por meio do Quadro 1:

Quadro 1 - Processo de categorização dos relatos de experiência. Fonte: Elaborado pelas autoras

Cat. Inicial	Cat. Inicial/Argumento	Cat. Intermediária/Argumento	Cat. Final/Argumento
A - Contato com o portfólio (4) ¹	O contato inicial com o portfólio oportuniza formas de compreensão diferentes	Primeiros contatos com o portfólio [A=4] “O primeiro contato com o portfólio influencia fortemente na sua incorporação e nas	

Cat. Inicial	Cat. Inicial/Argumento	Cat. Intermediária/Argumento	Cat. Final/Argumento
		decisões metodológicas”	
B - Estratégias para composição do portfólio (1)	O trabalho com o portfólio demanda o desenvolvimento de estratégias para sua composição	A adoção e implementação do portfólio demanda a seleção de estratégias para sua produção	Horizontes de compreensão o acerca do portfólio
C – Os relatos precisam ser discutidos (2)	No trabalho com o portfólio há necessidade de dinâmicas de discussão	[B(1)+C(2)=3] “A medida que o trabalho com o portfólio avança o delineamento de estratégias para sua constituição emergem como necessidade primordial”	
D - O trabalho com o portfólio oportuniza uma complexificação de entendimentos (1)	O trabalho com o portfólio oportuniza a complexificação de entendimentos dos licenciandos		“Trabalhar com o portfólio, optar por sua adoção, envolve uma séria de desafios, aprendizagens, reflexões e problematizações acerca dos processos de ensinar e aprender, própria prática e da formação de professores”
F - A adoção do portfólio possibilita aos licenciandos desenvolver autonomia e múltiplas linguagens (1)	O trabalho com o portfólio oportuniza aos licenciandos o desenvolvimento da autonomia e a apropriação de múltiplas linguagens	Potencialidades do portfólio como ferramenta de ensino e aprendizagem [D(1)+F(1) +G(1)=3]	
G - O portfólio e a discussão dos relatos oportuniza a apropriação teórica (1)	Por meio da discussão dos relatos do portfólio oportuniza-se a apropriação teórica	“A utilização do portfólio carrega consigo um conjunto de potencialidades no que se refere as aprendizagens dos licenciandos”	
H - Defesas acerca do uso do portfólio (1)	O uso do portfólio tem favorecido a construção de argumentos para sua defesa		
I - Portfólio como opção na substituição do relatório (3)	O portfólio tem se delineado com uma ferramenta potente na substituição do tradicional relatório		
J - O trabalho com o portfólio exige investigação sobre a prática (3)	Trabalhar com o portfólio demanda a investigação sobre a prática do próprio formador	Percepções acerca do portfólio	

Cat. Inicial	Cat. Inicial/Argumento	Cat. Intermediária/Argumento	Cat. Final/Argumento
K - Desafios no uso do portfólio (2)	Em conjunto das potencialidades a adoção do portfólio carrega um conjunto de desafios	[H(1)+I(3)+J(3)+K(2)+L(1)+E(1)=11] “A medida que o trabalho com o portfólio avança um conjunto de percepções, entendimentos e compreensões emergem”	
L - O portfólio como potência na formação de professores de química (1)	O portfólio tem se configurado como potência na formação de professores		
E - O portfólio oportuniza a articulação entre teoria e prática (1)	Como potencialidade do portfólio pode ser mencionada a articulação entre teoria e prática		

Fonte: Autoria própria (2021).

Diante do processo de categorização, supracitado, e por meio da tessitura das unidades de significado, organizadas em categorias iniciais, intermediárias e final emergiu o metatexto, apresentado no tópico na sequência. Este metatexto apresenta a categoria final e estrutura-se por meio das categorias intermediárias e por sequência das categorias iniciais que constituem estas categorias intermediárias. Delineia-se como um exercício de tessitura entre as unidades de significado, de reflexões teóricas emergentes e compreensões das pesquisadoras.

REFLEXÕES NO PERCURSO: HORIZONTES DE COMPREENSÃO ACERCA DO PORTFÓLIO

“Por isso caminhar nessas discussões exige autorreflexão contínua e (re) interpretações dos nossos olhares e dos olhares do outro. E, esse caminhar se faz e se refaz dia a dia [PF1.12]”.

O Portfólio, mesmo não sendo uma ferramenta recente, especialmente quando consideramos o contexto da formação de professores, carrega consigo uma característica polissêmica, no que se refere ao seu sentido, e uma multiplicidade de formatos de estruturação e possibilidades de organização. Nesse ínterim, o contato inicial com o Portfólio provoca uma gama de percepções, entendimentos e experiências.

Esta dimensão é narrada pela PF1 em seu relato, ao refletir acerca de seu primeiro contato com o Portfólio, esta menciona algumas de suas dúvidas e reflexões, potencializadas por meio da problematização de sua prática e o desafio de utilizar esta ferramenta. Nas suas palavras:

“No início da minha inserção com os primeiros portfólios tinha muitas dúvidas sobre sua utilização, pois me parecia um recurso muito amplo, com muitas possibilidades, porém sem um procedimento delineado, definido. Talvez essa necessidade deste “procedimento definido” se deva ao fato do medo “de errar”, talvez ainda seja ranços positivistas que trago ao longo do meu percurso, o fato é que esse universo de possibilidades por meio do uso

dos portfólios me fez adentrar em um exercício constante de reflexão sobre a minha “formação” [PF1.1]”.

Permeada por um movimento similar, de retomada do seu primeiro contato com o Portfólio, a PF2 relata ter experienciado práticas que envolviam esta ferramenta desde a sua formação inicial, no curso de Licenciatura em Química. Ao narrar sua experiência com o Portfólio assinala que o mesmo foi utilizado como ferramenta de avaliação ao longo dos componentes curriculares de Estágio do curso. A mesma menciona que a estruturação dos relatos do Portfólio ocorria via temáticas, muitas vezes propostas pelos professores de Estágio, e explicita algumas das dinâmicas de trabalho propostas.

“Quando começamos a realizar o primeiro estágio, dos cinco que existiam no curso, no quarto semestre fomos apresentados ao Portfólio. Nele devíamos narrar nossas experiências no Estágio, seja nas aulas na Universidade ou na Escola. Além disto nosso combinado, entre licenciandos e professores de Estágio, era que este mesmo Portfólio seria utilizado em todos os Estágios. Nesse ínterim, esta ferramenta, perpassaria e registraria nosso processo constitutivo de ser professor de Química no espaço dos Estágios. A cada semana deveríamos realizar escritas, que por vezes eram mobilizadas via temáticas propostas pelos professores de Estágio como: ser professor de química, avaliação, planejamento, livros didáticos, além dos registros provenientes das observações do espaço escolar e das regências [PF2.2]”.

Por meio das unidades de significado, oriundas dos relatos das professoras formadoras, pode-se compreender que o primeiro contato com o Portfólio oportunizou as mesmas reflexões e experiências que podem ter influenciado na maneira como estas incorporaram o mesmo na sua prática docente.

Diante deste cenário, Villas-Boas (2004, p. 116), ao discorrer sobre a relevância da inserção do Portfólio na formação de professores, menciona que o mesmo “é um dos saberes a serem incorporados por futuros profissionais da educação, que, por meio dele, não apenas “estudam sobre a avaliação”, como costumeiramente se faz, mas vivenciam práticas que poderão adotar nas escolas onde atuarão”.

Como expresso na unidade de significado supracitada o trabalho com o Portfólio carrega consigo algumas necessidades, dentre elas podemos mencionar a demanda pelo estabelecimento de estratégias para sua produção e organização. Ao optar por incorporar o Portfólio em sua prática pedagógica o professor precisa estabelecer, de preferência, junto a seus alunos algumas dimensões, das quais podemos citar: como organizá-lo, frequência de escrita, a estrutura desses escritos, gêneros discursivos, dinâmicas de leitura e avaliação.

Ao discorrer sobre as estratégias que tem adotado para o desenvolvimento e composição do portfólio a PF1 reflete:

Como estratégia para composição do portfólio, logo no início do semestre solicitava para os licenciandos um diário de registros de todas as atividades realizadas ao longo do Estágio, seja nas discussões das aulas na universidade, seja na escola. Explicava acerca das anotações deste diário e como poderiam desenvolver essa escrita. Geralmente orientava que eles colocassem as impressões da atividade, as dúvidas e que fizessem essa escrita na forma de relatos [PF1.2].

Ao propor para seus licenciandos a utilização do Portfólio, PF1, os desafiava a elaborar diários, nos quais deveriam ser registrados relatos acerca das impressões das atividades desenvolvidas no Estágio, tanto acerca das realizadas no âmbito da Universidade quanto da Escola, assim como suas dúvidas. A opção por denominar de diário, as escritas em forma de relato, se configurou como uma estratégia para que os licenciandos elaborassem uma escrita de cunho reflexivo e crítico. Porém, compreendemos como relevante, neste momento, mencionar que ambas ferramentas diário e Portfólio não são sinônimos, mesmo se centrando em um elemento convergente, a escrita, apresentam algumas nuances de distinção.

Desde sua gênese Portfólio e diário diferem, enquanto o diário emerge como ferramenta para produção de escritas, sem a necessária exigência de apresentá-las a outras pessoas, o portfólio já se constitui pelo objetivo de explicitar a outras pessoas, que não o próprio autor, as reflexões e percepções do mesmo. O diário, assumiu no decorrer de sua utilização na formação de professores a configuração de ferramenta de constituição de material empírico para pesquisas sobre a prática docente, enquanto o Portfólio como ferramenta de avaliação (AMBRÓSIO, 2013; 2015). No entanto, os mesmos, não se restringem a estes contextos e objetivos, podem e devem ser adaptados a múltiplas possibilidades e realidades.

Como compreensões, acerca da adoção do Portfólio como ferramenta na formação de professores, pode-se mencionar a relevância no estabelecimento de estratégias e dinâmicas de acompanhamento das escritas produzidas no mesmo. Nesse sentido, a PF2 relata algumas das opções incorporadas em sua prática, diante das experiências com o mesmo na sua formação inicial, dentre elas a leitura, na intencionalidade de potencializar o processo de ensino e aprendizagem via Portfólio. Nas suas palavras:

Como dinâmica para acompanhamento das escritas era proposta a leitura dos Portfólios não só pelos professores de Estágio, mas também entre os próprios colegas. A cada semana os Portfólios eram trocados e lidos entre os colegas e professores. Como tarefa ficava o desafio de ler a escrita do colega, realizar observações, questionamentos e ao final pontuar uma espécie de parecer, um recado pontuando as principais percepções oportunizadas pela leitura [PF2.3].

Diante do exposto podemos argumentar, nesse momento, acerca da relevância e necessidade, considerando o trabalho com o Portfólio, do delineamento de estratégias para sua constituição. Como ações e atividades mais recorrentes podemos mencionar: a ação mediadora do professor, a leitura das escritas e a elaboração de pareceres críticos no intento de complexificar os relatos.

Permeada por um entendimento similar, acerca das estratégias para organização do Portfólio e apropriação do mesmo por parte dos alunos, Villas-Boas (2004, p. 39) argumenta que:

Essa compreensão pode ser facilitada pela interação com colegas e professores e pela reflexão em vários momentos: a) de trabalho individual e em equipe; b) durante a apresentação dos portfólios pelos colegas; c) por meio do confronto da produção com os objetivos descritores da avaliação.

Por meio das experiências, que ambas formadoras têm construído, diante do trabalho com o Portfólio nos componentes curriculares de Estágio, algumas

potencialidades, no que se refere aos processos de ensinar e aprender, tem emergido de forma mais explícita. Dentre elas mencionam a potência do Portfólio como ferramenta na complexificação de entendimentos dos licenciandos, ou seja, via discussão e problematização dos relatos, produzidos no Portfólio, visões simplistas podem ser reelaboradas. Dimensão retratada no excerto do relato da PF1 na sequência:

Por vezes os licenciandos relatavam visões de senso comum que presenciavam na escola, por exemplo, “o aluno X não aprende nunca”, “ser professor na escola é diferente das teorias que vocês veem na universidade”, “aqui a prática é outra”, “os alunos não querem aprender”, enfim esses dizeres iam sendo reproduzidos na escrita e na fala destes licenciandos e na medida em que discutíamos tais visões, os mesmos reelaboravam esse discurso e escrita [PF1.4].

Para além da complexificação e problematização de entendimentos equivocados, ou mesmo simplistas, o trabalho com o Portfólio oportuniza aos licenciandos o desenvolvimento da autonomia e a apropriação de múltiplas linguagens. Compreensão que pode ser observada por meio do relato da PF1:

Outro ponto que considere essencial no uso do portfólio é que o mesmo permitiu uma autonomia para o estudante, por vezes solicitava que eles poderiam selecionar imagens para representar alguma situação que considerassem “significativa” vivenciada na escola, ou poderiam tirar fotos dos espaços da escola para representar alguma problematização, claramente sempre cuidando para não tirar fotos da face dos alunos que pudesse permitir sua identificação. Essas possibilidades ocasionadas pelo uso dos portfólios permitiu uma apropriação de múltiplas linguagens pelos licenciandos [PF1.6].

Outra dimensão, em termos de aprendizagem, oportunizada pelo trabalho com o Portfólio e por meio da discussão dos relatos se refere a apropriação teórica. A PF1 menciona que o diálogo acerca dos relatos do Portfólio proporciona a leitura e discussão de teóricos e relata que “[...] sempre, dialogávamos com esses registros dos licenciandos em sala de aula, intensificávamos as discussões por meio de leituras de teóricos que poderiam contribuir com o tema em questão [PF1.7]”.

Essas percepções, em termos de aprendizagens oportunizadas via a adoção do Portfólio como ferramenta de avaliação, também são mencionadas por autores como Villas-Boas (2004), Ambrósio (2013; 2015) e Vasselai e Moraes (2021). Para Villas-Boas (2004, p. 117):

O portfólio possibilita avaliar as capacidades de pensamento crítico, articular e solucionar problemas complexos, trabalhar de forma colaborativa, conduzir pesquisa, desenvolver projetos e possibilita também que o aluno formule seus próprios objetivos para a aprendizagem.

A utilização do Portfólio carrega consigo um conjunto de potencialidades no que se refere as aprendizagens dos licenciandos das quais podemos mencionar, com base nos relatos das professoras formadoras, a complexificação de entendimentos simplistas, o desenvolvimento da autonomia, a apropriação de diferentes gêneros discursivos e de teóricos que fundamentem suas reflexões.

Como percepções do trabalho com o Portfólio, nos componentes curriculares de Estágio, destacam sua potencialidade como ferramenta potente na

substituição do tradicional relatório. No entanto, o processo de transição entre o relatório e o Portfólio não é simples, mas complexo. Aspecto retratado pela PF1 em seu relato:

Nessa transição do “relatório” para o “portfólio” é importante um diálogo permanente, pois não é somente a troca de uma nomenclatura, é a concepção de um em detrimento do outro. Com a opção do portfólio implica numa avaliação processual, formativa em que se valoriza os pequenos avanços, ou seja, não é um resultado, um produto pronto e acabado [PF1.11].

Ao refletirem acerca da adoção do Portfólio em detrimento do relatório, ambas professoras formadoras mencionam a potencialidade do mesmo diante de sua configuração, visto que seu formato é menos enrijecido, quando comparado ao tradicional relatório. Ancorada por essa percepção PF2 menciona que:

Diante desse contexto, mesmo denominando de “Relatórios” nos planos de ensino comecei a desafiar meus alunos de Estágio a elaborarem escritas que assumem formatos menos enrijecidos e constituídos por um formato de escrita mais reflexivo e que comportasse outros gêneros discursivos para além da própria escrita. Poesias, músicas, figuras e desenho começaram a emergir. De forma progressiva as mudanças foram sendo incorporadas e a proposta foi sendo assumida por outros colegas. Atualmente, o Portfólio vem sendo adotado não só nos componentes curriculares de Estágio mais também nos demais espaços, apesar de ainda ficar restrito aos que tem como foco a Educação Química [PF2.6].

Além de sua potencialidade, em termos de estrutura e formato de escrita, é destacada a sua relevância como ferramenta no processo de articulação entre teoria e prática na formação do professor. No entanto, essa articulação ocorrerá de forma mais intensa quando a ação mediadora do professor formador se intensificar. Esse entendimento é enfatizado pela PF1 quando expressa que “essa possibilidade de articulação teoria-prática mostrou-se inerente ao processo, pois a mediação do portfólio propiciou isso [PF1.5]”.

Calixto (2019, p. 234) constrói uma série de compreensões acerca da utilização do Portfólio como ferramenta na constituição de professores de Química e argumenta:

[...] a utilização de diferentes gêneros discursivos, ao longo dos portfólios, como a carta e a narrativa, em conjunto dos questionamentos catalisadores, oportunizou aos licenciandos desenvolver o exercício de escrita em sua ênfase reflexiva. Possibilitando movimentos de reflexão, acerca dos processos de ensinar e aprender, que progressivamente objetivaram favorecer com que a escrita dos licenciandos migrasse de uma nuance descritiva para uma que se caracterize, prioritariamente, pela reflexão.

Entretanto é preciso considerar que a adoção do Portfólio carrega consigo, em conjunto das potencialidades, uma gama de desafios. Nesse ínterim a PF2 menciona que o trabalho com o Portfólio também é um exercício e desafio de romper com as resistências. Nas suas palavras:

Porém nem só de maravilhas se vive no desafio de trabalhar com Portfólio, existem muitas resistências, especialmente nos primeiros contatos dos licenciandos para com essa ferramenta. Entendo que essa resistência não ocorre simplesmente pelo Portfólio, mas por conta do exercício de escrita que o constitui. Escrever não é algo simples, exige empenho e determinação. Por vezes a tela em branco do computador, ou a folha do

caderno nos “trava”, nos impede de avançar. Mas essa barreira só pode ser vencida pelo empenho em rompê-la. Aprender a escrever envolve um exercício diário de escrever, ler, reescrever, dialogar com nossos pares e retomar ao texto [PF2.8].

Esta discussão, acerca das dificuldades atreladas ao trabalho com o Portfólio, também é tecida por Villas-Boas (2004), a autora menciona como grandes entraves: a sobrecarga de trabalho imposta ao professor, diante da gama de leituras que tem que realizar durante o processo avaliativo, e o engajamento dos alunos ante o desafio de escrita inerente a produção do Portfólio.

Nesse cenário trabalhar com o Portfólio demanda a investigação sobre a prática do próprio formador, tornando esta ferramenta objeto de estudo na intenção de reelaborá-lo. Aspecto mencionado pela PF1, como pode ser observado na sequência:

Obviamente, o portfólio ainda está em reelaboração conceitual e é objeto de estudo da minha prática, não o tenho de uma forma acabada, pronta para ser reproduzida em quaisquer componentes ou cursos, entretanto é uma possibilidade que oportuniza a valorização do percurso de cada sujeito envolvido nesse processo [PF1.10].

Por meio deste processo de problematização e investigação da prática, diante da adoção do Portfólio como ferramenta na formação de professores, a construção e ampliação de reflexões sobre o mesmo são oportunizadas. PF2 menciona que:

Do meu trabalho com o Portfólio tenho construído alguns entendimentos e compreensões, destes posso mencionar: a sua potencialidade como ferramenta de avaliação formativa; a relevância de seu desenvolvimento como exercício para melhoria da escrita dos licenciandos; sua potência na promoção de uma reflexão mais profunda e complexa das ações realizadas no estágio; além disso oportuniza aos licenciandos aprender sobre como incorporar a fundamentação teórica na sua reflexão [PF2.7].

Diante dessa conjectura o Portfólio tem se delineado como uma potência no processo constitutivo do vir a ser professor de Química, dimensão retratada pela PF2 em seu relato, como pode ser observado a seguir:

Com base no exposto tenho progressivamente construído argumentos que possibilitem uma melhor edificação do argumento acerca da potência da escrita e do Portfólio como ferramentas no processo constitutivo do vir a ser professor de química. Como aprendizagens que tenho construído uma delas se sobressai, a relevância de realizamos, enquanto docentes, uma ação mediadora para potencializar a escrita de nossos licenciandos. Tenho incorporado, especialmente, nos primeiros movimentos de inserção do Portfólio com os alunos alguns questionamentos que denomino como “catalizadores”. Proponho algumas questões no intento de oportunizar um possível itinerário de escrita a meus alunos, para aqueles que ficam mais perdidos ter um pequeno direcionamento sobre para “onde ir”. Nada prescritivo e rígido, mas pequenas provocações que potencializam o processo de escrita [PF2.9].

Em convergência com o que é expresso pelas professoras formadoras em seus relatos, em especial acerca da defesa do uso do Portfólio na formação de professores, Villas-Boas (2004, p. 116) elabora algumas zonas que justificam a utilização do mesmo, nas suas palavras: “1) a construção e o domínio dos saberes

da docência; 2) a unicidade entre teoria e prática; 3) a autonomia”. Diante dessa conjectura, a incorporação desta ferramenta tem se delineado como uma válida, pertinente e potente ferramenta avaliativa e formativa do vir a ser professor de Química no espaço do Estágio, porém não deve se restringir a este contexto e sim ser adotada nos diferentes espaços e tempos do percurso formativo do professor.

Na medida que o trabalho com o Portfólio avança um conjunto de percepções, entendimentos e compreensões emergem. Desde nossa inserção no curso de Licenciatura em Química uma preocupação sempre esteve constante em nossas reflexões acerca da constituição do ser professor: como potencializar o exercício de análise crítica e reflexiva da prática pedagógica desenvolvida no contexto dos Estágios? Diante deste cenário, nosso percurso de compreensão começa a assumir alguns pontos de tomada de decisão, o primeiro deles se centrou na opção em, progressivamente, deixar de adotar instrumentos avaliativos como o “tradicional relatório” e migrar rumo ao desenvolvimento e utilização de outras estratégias formativas que tivessem em seu escopo e estrutura fundante a escrita reflexiva. Nesse sentido o Portfólio se configurou como uma válida ferramenta, além disso a implementação do mesmo tem sido, progressivamente, implementada em outros componentes curriculares do curso, como os que contém carga horária de PCC.

Compreendemos a potencialidade que a escrita assume na constituição docente, especialmente quando consideramos sua função epistêmica. Distintos autores têm realizado esforços no intento de compreender seus limites e potencialidades e de forma recorrente têm argumentado acerca de sua potência na constituição docente (GALIAZZI, 2011; WENZEL, 2014; FLÔR, 2015). Nessa conjectura o Portfólio tem se delineado como uma ferramenta válida no processo de constituição do vir a ser professor de Química, desenvolvendo distintos saberes docentes por meio do processo de reflexão exercitado e potencializado por meio da escrita.

Além disso ao conhecer e trabalhar com o Portfólio professoras e licenciandos têm a oportunidade de vivenciar um formato de avaliação diferenciado, especialmente quando consideramos as opções mais implementadas no curso, como provas e listas de exercícios. A nuance avaliativa adotada no Portfólio tenciona romper com perspectivas meramente somativas e almeja desenvolver um exercício de avaliação formativa, caracterizada pela continuidade e recursividade (VILLAS-BOAS, 2004).

Porém, o trabalho com o Portfólio também tem apresentado alguns desafios dentre eles podemos mencionar a sobrecarga de trabalho do professor, visto que ele precisa periodicamente ler e orientar os licenciandos acerca dos pontos a serem melhorados. Além disso o obstáculo, mesmo que apenas inicial, com o exercício de escrita, por parte dos licenciandos, também pode ser destacado como um dos desafios a serem enfrentados. De forma recorrente os licenciandos apresentam muitos entraves quando são desafiados a escrever e acabam desenvolvendo uma escrita muito mais descritiva do que reflexiva. Nesse sentido a leitura e orientação, realizada pelo professor, oportuniza a complexificação da escrita, possibilitando a passagem de um formato para o outro, ou seja, do descritivo para o reflexivo.

As nuances supracitadas também são mencionadas por autores como Villas-Boas (2004) e Ambrósio (2013; 2015). No entanto, compreendemos, por meio das vivências e experiências que estamos construindo, que as potencialidades do Portfólio se sobressaem as limitações, especialmente, quando consideramos sua utilização como uma ferramenta para intensificar o processo de reflexão no Estágio. Oportunizando, desta forma, o desenvolvimento de distintos saberes, tais como: questionar o pensamento docente espontâneo, tecer críticas consistentes ao ensino tradicional, planejar e avaliar propostas para o ensino de Ciências/Química (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2011).

REFLEXÕES DO PERCURSO

Do meu trabalho com o Portfólio tenho construído alguns entendimentos e compreensões, destes posso mencionar: a sua potencialidade como ferramenta de avaliação formativa; a relevância de seu desenvolvimento como exercício para melhoria da escrita dos licenciandos; sua potência na promoção de uma reflexão mais profunda e complexa das ações realizadas no estágio; além disso oportuniza aos licenciandos aprender sobre como incorporar a fundamentação teórica na sua reflexão [PF2.7].

As experiências que estamos construindo a partir do processo de utilização do Portfólio como uma ferramenta potente no processo de constituição do vir a ser professor de Química nos proporcionam a elaboração de algumas zonas de clarificação, delineando cores e nuances, acerca deste horizonte. Inicialmente, podemos mencionar a relevância da delimitação de algumas orientações, por parte do professor formador, no processo de escrita. Este movimento oportuniza a complexificação do exercício de escrita dos licenciandos, que de forma recorrente, nas escritas iniciais assume uma ênfase mais centrada na descrição do que na reflexão. Ante o exposto o uso de diferentes gêneros discursivos e de questões catalisadoras podem oportunizar a passagem da escrita de nível descritivo para o reflexivo.

Assim, entendemos que as discussões e escritas advindas por meio dos Portfólios podem problematizar visões simplistas na formação de professores de Química, especialmente no campo dos Estágios, uma vez que podem ser reelaboradas a partir da ação mediadora do professor. Neste íterim, enfatizamos acerca da importância dos estabelecimentos das dimensões estratégicas na utilização do Portfólio, dentre as quais configuraram-se como possibilidades neste trabalho: a frequência da escrita, gêneros discursivos, dinâmicas de leitura e avaliação.

Também compreendemos, via análise dos relatos de experiência, que a partir da complexificação destas escritas proporcionadas pelo Portfólio pode-se desenvolver princípios fundantes no campo da formação de professores de Química, dentre os quais destacamos: a autonomia, a apropriação de diferentes gêneros discursivos; estudos de diferentes teóricos que fundamentam as reflexões e diminuição do fosso entre a teoria e a prática.

Outro aspecto a salientar, evidenciado, refere-se à potência do Portfólio como uma ferramenta de avaliação. Em convergência com os autores abordados ao longo destas escritas que defendem o uso do Portfólio como ferramenta avaliativa compreendemos esta potência como sendo uma “avaliação formativa”

que valoriza a continuidade, a recursividade e o processo de evolução da aprendizagem do aluno, ou seja, permite-nos, aos professores, observar os pontos que precisam ser melhorados, redimensionar as estratégias pedagógicas de forma que possamos compreender os matizes concernentes deste processo.

Outrossim o uso do Portfólio mostrou-se potente no processo de autoformação, ora apresentado por meio desta escrita reflexiva por nós, professoras formadoras. Vale ressaltar que este processo foi se delineando ao longo das nossas vivências e experiências na formação de professores de Química e materializou-se nestas escritas reflexivas, cuja função epistêmica reverbera a importância de continuarmos neste movimento de escritas e reflexões. Logo, o Portfólio compõe esta possibilidade de nos compreendermos como professoras em constantes aprendizagens, ou seja, formandas em formação, conforme sinaliza Freire (1996, p. 58) “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente [...] É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça na esperança”.

Neste contexto, portanto, abordar o conceito de esperança é fundamental para enfrentarmos as mazelas impostas em nosso cenário atual, as quais foram expostas, primordialmente, na Resolução CNE/CP nº 02 de 2019 que se pauta em uma concepção da racionalidade técnica. Esta esperança, imbuída na perspectiva freireana, é mobilizada por uma esperança crítica, que precisa se ancorar na prática, “sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o debate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança, que às vezes, se alonga em trágico desespero” (FREIRE, 2020, p.15), então, perante este cenário, por vezes obscuro, precisamos esperar para nos engajar num universo de possibilidades, desafios e concretude histórica. Desta forma, defendemos que está permanente busca de formação contínua pode corroborar com uma formação de professores de Química crítica, pertinente, coerente, esperançosa e sobretudo mais humana.

Portanto, argumentamos que o trabalho com Portfólio pode vislumbrar novos horizontes comprometidos com o aprender e o ensinar. Para tanto, é necessário dialogar sobre estas novas possibilidades formativas em cursos de licenciaturas que estão alocados na área de Ciências Exatas e que são majoritariamente permeados por avaliações objetivistas. Todavia, vale lembrar que estes cursos de licenciaturas estão formando professores, no nosso caso, professores de Química. Logo, pretendemos que estas reflexões tecidas aqui possam alçar novos olhares no que tange a aspectos pessoais, sociais e profissionais ante a formação de professores de Química.

A understanding itinerary about the portfolio: dialogue between education teachers

ABSTRACT

The incorporation of Portfolio as an evaluative tool has proven to be a potentially formative possibility in education teachers practices. Given this scenario, this work was developed by the education teachers, the authors of this text, based on their experiences with Portfolios in the context of the Chemistry Undergraduate course at the Federal University of Grande Dourados (UFGD). Through this writing exercise, we intended to build some understandings that structured our comprehensive journey from the concepts of experience: the principle of continuous training; the articulation between theory and practice anchored in the perspective of praxis; the epistemic function of writing and the inseparability between teaching practice and research on and in it. Our investigation assumed a qualitative character and was anchored in the assumptions of authors, such as Ludke and André (2015) and Moraes and Galiuzzi (2016). The empirical material consisted of the experience reports of these teacher educators about their experiences over almost a decade of working with the Portfolio. Their analysis was carried out according to the theoretical/methodological assumptions of Textual Discourse Analysis (TDA), developed by Moraes and Galiuzzi (2016). We conclude this comprehensive writing movement by arguing that the Portfolio has been configured as a very powerful formative tool, developing different teaching knowledge through reflection and problematization of writing. Furthermore, we understand the relevance of deepening debates about other formative possibilities in undergraduate courses, especially those in the Exact Sciences, which are mostly permeated by objectivist evaluations. We announce that the work with the Portfolio can glimpse new horizons committed to learning and teaching in the training of Chemistry teachers.

KEYWORDS: Portfolio. Comprehensive course. Chemistry teacher education.

NOTAS

1. O número entre os parênteses se refere a quantidade de unidades de significado que constituem a categoria mencionada.
2. Na intencionalidade de preservar a identidade das professoras formadoras utilizamos o seguinte sistema de codificação: [PF1.12]. O código se organiza a partir da sigla PF, professora formadora, mais um numeral, o que representa qual das duas PF se refere o relato. Por fim, ainda acrescentamos após o numeral um ponto e outro numeral, que representa qual unidade de significado o excerto pertence. Sendo assim, o seguinte código (PF1.12) representa que a unidade de significado corresponde a décima segunda unidade de significado da PF1.

REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO, M. **O uso do Portfólio no Ensino Superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AMBRÓSIO, M. **Avaliação, os registros e o portfólio: ressignificando os espaços educativos no ciclo das juventudes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 02/2015** de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015.

BRASIL. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 02/2019** de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019.

BARBOSA, A. T.; CASSINI, S. (2014). Sentidos da prática como componente curricular nos documentos do conselho nacional de educação. *Revista SBENBIO*, 7(out), 195-204.

CALIXTO, V. S. **Horizontes compreensivos da constituição do ser professor de Química no espaço da prática como componente curricular**. (Tese de Doutorado). Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil. 2019.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2011.

FLÔR, C. C. **Na busca de ler para ser em aulas de Química**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. (coleção leitura). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não.** São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa:** ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

KNOBBE, M. M. **O que é compreender?:** viajando com Gulliver por velhos e novos mundos, em companhia de Edgar Morin, Hans-Georg Gadamer, Maria da Conceição Almeida e outros pensadores de diversas áreas do conhecimento. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

LUDKE, M.; André, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2015.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

SÁ-CHAVES, I. **Os portfólios “reflexivos” (também) trazem gente dentro:** reflexões do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Editora Porto, 2005.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VASSELAI; M. P.; MORAIS, J. L. de. The three pedagogical moments and the portfolio methodology: analysis of a pedagogical practice aimed at achieving a critical environmental education. **ACTIO**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 1-19, sep./dec. 2021.

VILLAS-BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Ed. Papyrus, 2004.

WENZEL, J. S. **A escrita em processos interativos:** (re)significando conceitos e a prática pedagógica em aulas de Química. Curitiba: Ed. Appris, 2014.

ZANCAN RODRIGUES, L., PEREIRA, B., & MOHR, A. (2020). O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, v. 20, n. u, p. 1-39. 2020.

Recebido: 21 maio 2022

Aprovado: 30 jan. 2023

DOI: 10.3895/actio.v8n1.14686

Como citar:

CALIXTO, Vivian dos Santos; OLIVEIRA, Adriana Marques de. Um itinerário compreensivo acerca do portfólio: diálogo entre professoras em formação. **ACTIO**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 1-23, jan./abr. 2023.

Disponível em: <<https://periodicos.utfr.edu.br/actio>>. Acesso em: XXX

Correspondência:

Vivian dos Santos Calixto

Rodovia Dourados - Itahum, Km 12 - Caixa Postal 533, Dourados, MS, Brasil.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

