

PORTFÓLIOS COMO ARTEFATO DAS REDES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DE ARTIGOS ACADÊMICOS

PORTFOLIOS AS ARTIFACT OF TEACHER TRAINING NETWORKS: ANALYSIS OF ACADEMIC PAPERS

Liliane Silva de Antiqueira¹

Elaine Corrêa Pereira²

Celiane Costa Machado³

Maria do Carmo Galiazzi⁴

Resumo: Os portfólios têm sido usados em diferentes contextos. O objetivo deste artigo foi descrever e compreender o uso de portfólios nas redes de formação de professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujo *corpus* foi de 55 resumos de artigos acadêmicos obtidos de um mapeamento. Os resumos foram analisados pela Análise Textual Discursiva e pela análise de similitude do IRaMuTeQ, emergindo da análise a rede de significação em diferentes níveis e modalidades de ensino. Os resultados alertam para cuidados éticos no uso dos portfólios e para a importância de tomá-los como registro sob uma perspectiva coletiva, em que o léxico escolar mostrou pessoas, propósitos, conteúdos, instituições e suportes em que os portfólios foram produzidos. Acrescenta-se que o portfólio favorece criativas proposições de professores e estudantes em atividade pedagógica e de pesquisa conjuntas, intensificando, assim, as redes de formação e afastando-se de uso normativo desse artefato.

Palavras-chave: Formação de professores; Rede de significação; Redes de formação; Portfólios.

Abstract: Portfolios have been used in different contexts. This article aimed to describe and understand the use of portfolios in teacher training networks. It is a qualitative research whose corpus was 55 summaries of academic articles obtained from a mapping. The abstracts were analyzed by Textual Discursive Analysis and the similarity analysis of IRaMuTeQ, emerging from the analysis the network of meaning in different levels and teaching modalities. The results call attention to ethical care in using portfolios and the importance of taking them as a record from a collective perspective, in which the school lexicon showed people, purposes, contents, institutions, and supports in which the portfolios were produced. The portfolio favors creative propositions by professors and students in joint pedagogical and research activities, thus intensifying training networks and moving away from the normative use of this artifact.

Keywords: Teacher education; Network of meaning; Teacher education networks; Portfolios.

¹ Doutora em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: lilianeantiqueira@furg.br

² Doutora em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: elainecorrea@furg.br

³ Doutora em Matemática Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: celianemachado@furg.br

⁴ Doutora em Educação, Pontifícia Universidade de Rio Grande (PUCRS), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: mariagaliazzi@furg.br

1 Introdução

Os portfólios na formação de professores têm sido utilizados em diferentes contextos e de diversos modos ao redor do mundo. Propostos, inicialmente, na formação de professores em universidades americanas, um de seus objetivos primeiros foi o de avaliar, em contraposição às avaliações realizadas em momentos curtos do processo de formação, que geralmente consistiam em provas, com caráter cumulativo (GEIGER; SHUGARMAN, 1988; ZEICHNER; WRAY, 2001; ZUBIZARRETA, 1994). Heid (2014) relata que Tomas Haecker, revisitando o uso de portfólios em países de língua alemã, associou seu uso ao período de expansão do empreendedorismo e do neoliberalismo. Nesses países, os portfólios surgiram especialmente em áreas econômicas, depois abrindo espaços na formação de professores.

No Brasil, uma importante obra seminal sobre os portfólios de avaliação na formação de professores foi o livro *Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico* (VILLAS BOAS, 2004). A autora discute a avaliação formativa e apresenta o portfólio a partir de uma experiência pioneira e ousada de avaliação em que ele foi produzido.

Ao longo do tempo, aos portfólios, foram incorporados questionamentos e outros propósitos na educação, e, neste texto, procurou-se investigar o que se tem produzido sobre o tema na pesquisa científica. Conforme Rigue (2021, p. 3), é necessário compreender para “expandir possibilidades e ressonâncias para pensar os processos formativos” e os portfólios como um artefato de registro do léxico escolar na formação de professores, constituindo uma ampliação de seu objetivo inicial.

O termo léxico escolar tem inspiração na obra *Léxico Familiar*, de Ginzburg (2018), que conta a história de sua família, apenas o que se lembrava de uma época em que ascendiam os regimes fascistas na Europa. O livro destaca-se por sua simplicidade; segundo Zambra (2018, p.10), que prefacia a obra, “qualquer um, a partir do exercício de recordar as frases recorrentes de sua própria família, poderia escrever um livro como esse”. Estabeleceu-se assim, a relação com o portfólio, por este ser uma escrita coletiva que trouxe os acontecimentos de sala de aula, expondo o léxico escolar. Na sua simplicidade, o portfólio revela sua originalidade e recorrências.

Zambra (2018) sintetiza que a obra de Ginzburg (2018) é um autorretrato familiar que fica no canto de um quadro, cujo primeiro plano mostra outros personagens, a pequena multidão de pais, irmãos, amigos e vizinhos. O eu que aparece nunca está sozinho, e sempre, mais que descrever a si mesma, Ginzburg (2018) quer narrar os demais

– e assim são os portfólios, com muita gente dentro, como afirma Sá-Chaves (2005). Então, pode-se fazer esse entrelaçamento e entender o portfólio como um léxico escolar próprio que professores precisam reconhecer e dar atenção a quem propõe e a quem produz. Um portfólio, nesta perspectiva, ser caracteriza como um autorretrato escolar.

O objetivo da pesquisa foi descrever e compreender o uso de portfólios nas redes de formação de professores. As redes de formação docente podem ser compreendidas conforme menciona Sampaio (2001),

As redes de formação docente, como espaços-tempo de intercâmbio, de partilha de saberes e fazeres, afetam, atravessam, marcam as pessoas. Abrem possibilidades para pensar xs outrxs. Para pensar outros sentidos. Para resistir aos processos e políticas públicas que historicamente andam de mãos dadas com a precarização do trabalho docente (SAMPAIO, 2021, p. 236).

Inicialmente, apresenta-se um conjunto de argumentos teóricos sobre os portfólios. A seguir, detalha-se a metodologia de pesquisa, a rede de significação que se mostrou nos portfólios a partir da análise dos resumos, visualizada com o auxílio do *Interface de R pour les analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ), e, para dar concretude maior a nosso argumento, são trazidas seis sínteses exemplares dos trabalhos analisados.

2 Portfólios e a formação de professores

Portfólio é uma palavra dicionarizada no século XX em português, e dois dos sentidos a ela atribuídos remetem à sua proposição na formação de professores. Como conjunto ou coleção do que pode ser guardado ou conjunto de trabalho de um artista ou de fotos de um ator ou modelo (HOUAISS *et al.*, 2009) e, acrescenta-se, nas duas acepções, os registros escolares. Etimologicamente, significa pasta para carregar papéis; entretanto, o registro de um processo permite extrair dele muitas compreensões, extrapolando os sentidos dicionarizados e a proposição inicial de ser um instrumento de avaliação (VILLAS BOAS, 2004), alcançando modos distintos de compreender a educação.

Originalmente, o portfólio surgiu no campo das Artes e da Arquitetura, mas também se espalhou para outros campos, como na Medicina, no Direito e na Economia. Lee Shulman foi um dos pioneiros na formação de professores (GEIGER; SHUGARMAN, 1988) e, para explicar motivos e contextos de sua experiência com portfólios, usou a metáfora dos caminhos a Santiago de Compostela, em que a diversidade de rotas realizadas pelos peregrinos conduz a um mesmo objetivo. Havia a esperança de

que os portfólios pudessem contribuir para o desenvolvimento dos professores individualmente e também para a melhoria na profissão docente (ZEICHNER; WRAY, 2001), assumindo-se modos diversos de se chegar a uma melhor avaliação. Nesse sentido, o propósito era único: a avaliação.

Mais do que um artefato de avaliação, no entanto, Pardiñas *et al.*, (2003) afirma que Lee Shulman propôs o portfólio como um ato teórico em que se mostra a colaboração dos envolvidos. Villas Boas (2019), seguindo a proposição de portfólio de avaliação, discute a importância de ser necessário saber qual a avaliação que está sendo priorizada ao assumir-se o portfólio com esse objetivo e propõe a avaliação formativa.

A reflexão também foi incentivada nas proposições de portfólios, e Lyons (2010) apresenta três grandes vertentes da reflexão na formação de professores. A primeira, seguindo os aportes de John Dewey, como modo de pensar; uma segunda vertente, de Donald Schön, como pensar na/sobre a ação, teve grande impacto no contexto da formação de professores. Em relação a esta vertente, em entrevista realizada por Rocha (2012), Idália Sá-Chaves afirmou que Isabel Alarcão lhe solicitou um planejamento para prática pedagógica na Universidade de Aveiro, Portugal, e que, ao ler sua proposição, estabeleceu relações com o trabalho de Donald Schön, o qual Idália Sá-Chaves desconhecia. E concluiu que a experiência prática e a reflexão sobre ela teriam correspondência teórica com esse autor. Como a autora afirma,

Isto, claro, a partir do momento em que, teoricamente, eu já havia percebido o pensamento de Donald Schön, quando o autor sugere que, ao contrário daquilo que até esse momento era aceite, de que as aulas eram muito iguais, as circunstâncias eram muito próximas, as turmas e as pessoas se assemelhavam imenso, a marca que melhor caracteriza as circunstâncias, as pessoas e os contextos é a diferença, porque todos os contextos são dinâmicos, a construção da identidade das pessoas também é um processo dinâmico e, sendo dinâmico, é incerto e, sendo incerto, é instável e, sendo instável, não é totalmente previsível (ROCHA, 2012, p. 11).

Uma terceira vertente apontada por Lyons (2010) é a da reflexão crítica, que a autora afirma ser defendida por Paulo Freire, cuja intenção é a justiça social, partindo da premissa de que não há prática educativa neutra, descompromissada e apolítica. As ideias de Donald Schön foram aplicadas em diferentes países, em um momento em que se questionava a formação técnica dos professores, e o conceito de professor reflexivo estava nessa direção (PIMENTA, 2002) e foi inicialmente muito propagado.

Lyons (2010) afirma que, na formação de professores, sua compreensão sobre a reflexão evoluiu e que a ela se agregaram componentes éticos a serem discutidos, como,

por exemplo, os dilemas surgidos em envolver estudantes em uma consciência crítica de suas próprias vidas. Esses aspectos precisariam ainda ser mais discutidos.

Pimenta e Ghedin (2002), ao discutirem a história do conceito de reflexão no Brasil, afirmam que o início da proposição dos portfólios reflexivos tematizou várias preocupações relativas à formação de professores reflexivos, considerando as condições do exercício de uma prática reflexiva. Isso trouxe novamente para discussão:

As questões organizacionais, o projeto pedagógico das escolas, a importância do trabalho coletivo, as questões referentes à autonomia dos professores e das escolas; as condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização de professores; a identidade epistemológica; os processos de formação dessa identidade, incluindo a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional; as novas necessidades colocadas às escolas pela sociedade contemporânea das novas tecnologias da informação e do conhecimento, do esgarçamento das relações sociais e afetivas, da violência, da indisciplina, do desinteresse pelo conhecimento, gerado pelo reconhecimento das formas de enriquecimento que independem do trabalho; das novas configurações do trabalho e do desemprego, requerendo que os trabalhadores busquem constantemente requalificação através de cursos de formação contínua (PIMENTA, 2002, p. 21).

Libâneo (2002) expõe que é preciso ir além da reflexividade cognitiva e instaurar práticas compartilhadas. Discute dois tipos de reflexividade: a crítica e a neoliberal. Também pontua os aportes que o conceito de professor reflexivo trouxe, porém, ressalta a necessidade de considerar, primeiro, a formação teórica de uma cultura crítica; segundo, as estratégias, procedimentos e modos de fazer para implementar a possibilidade de reflexão sobre o que mudar; terceiro, o trabalho que o professor desenvolve em um contexto institucional e as condições para que um professor se torne crítico reflexivo. O autor conclui que é preciso instaurar uma reflexividade coletiva e compartilhada.

Zeichner e Wray (2001) reforçam ser necessário ir além de que os portfólios, na formação de professores, promovem reflexões e avaliações autênticas. Os autores propõem várias dimensões para que a produção dos portfólios venha a indicar sua contribuição na formação de professores. Algumas dessas dimensões são: diferentes proposições assumidas ao produzir portfólios; quem decide o que será colocado dentro do portfólio; natureza e qualidade das interações sociais experienciadas na elaboração dos portfólios; e, por último, o que será feito com os portfólios após terem sido construídos. Essas dimensões fortalecem o argumento de Villas Boas (2004) de que o portfólio expande as oportunidades de formação pela interação entre colegas e professores em trabalho pedagógico, mas requer atenção.

Ao reconhecer a contribuição da perspectiva da reflexão na formação de professores, Pimenta (2002) tece críticas ao individualismo da reflexão, à ausência de

critérios externos para uma reflexão crítica, à ênfase excessiva nas práticas e à dificuldade de investigação dos portfólios nas escolas. A autora propõe uma dimensão pública e ética dos portfólios, em que sejam garantidos espaços de teorização e de pesquisa coletiva com a escola que possam indicar desenvolvimento profissional. Isso sustenta nosso argumento de o portfólio ser artefato de potencializar o registro coletivo do léxico escolar.

Pimenta (2002) também indica a análise crítica das práticas e sua teorização, a realização de pesquisas coletivas em grupos de professores da escola e da universidade e o desenvolvimento profissional dos professores. Para isso, é preciso valorização da profissão docente. A autora ressalta que é necessário superar o conceito de professores reflexivos, indo para o de intelectuais críticos e reflexivos.

3 Metodologia

Este artigo resulta de uma pesquisa qualitativa que teve início com a realização de um mapeamento de pesquisas (BIEMBENGUT, 2008) sobre o uso de portfólios na formação de professores, em revistas on-line brasileiras com Qualis A1, A2 e B1 na Base de Dados Sucupira, referente ao quadriênio 2013-2016, e em revistas com revisão por pares em língua espanhola e em língua inglesa a partir do Portal Periódicos da CAPES. As palavras-chave utilizadas na busca foram "portfólio", traduzido para o espanhol e para o inglês como "portfolio". Após a leitura dos resumos e a exclusão dos artigos que não se referiam à formação de professores, selecionaram-se 209 artigos, publicados de 1980 a 2019. Estes resumos foram, então, submetidos à Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES, 2003), uma metodologia de análise sob uma abordagem fenomenológica e hermenêutica, cuja inspiração está na Fenomenologia de Husserl (BICUDO, 2011) e na Hermenêutica Filosófica de Gadamer (ZAMBAN, 2020; SOUSA, 2020), respectivamente.

Realizaram-se os procedimentos de unitarização e de categorização recursiva dos 209 resumos de cada artigo. Esse processo recursivo originou unidades de significado e categorias intermediárias, as quais, por aproximação de sentidos, geraram sete categorias finais. A categoria discutida neste texto foi denominada de “Portfólio como artefato das redes de formação de professores”, constituída por 55 resumos de artigos científicos. Da leitura recursiva de cada um destes 55 resumos, novamente por aproximação de sentidos, identificou-se o léxico escolar reunido em diferentes elementos: as pessoas, os conteúdos,

os propósitos, as instituições e o suporte em que o portfólio foi produzido. Alguns artigos completos foram consultados quando as informações não estavam claras nos resumos.

Aflorou, da leitura recursiva, a ideia de que os resumos mostravam uma rede de formação. Buscou-se a conceituação de rede de significação como a define Kluth (2011, p. 85) porque se mostraram sentidos que “descortinam regiões de significação que se referem às ideias comuns de cada núcleo, bem como aparecem em outros núcleos indicando uma intersecção nuclear”. Esses núcleos constituem categorias abertas que revelam a estrutura do fenômeno. mostrada a seguir, a partir do uso do programa IRaMuTeQ⁵ em uma análise de similitude que estabelece a coocorrência de palavras. Seu resultado permite pensar sobre a relação entre as palavras e a conexidade entre elas. O arco de conexão mais largo indica uma relação mais intensa entre os núcleos. As palavras em tamanho maior sinalizam frequência maior no texto (CAMARGO; JUSTO, 2021).

Segundo Ramos, Lima e Rosa (2018), o software IRaMuTeQ contribui para a ATD, oferecendo agilidade, novas perspectivas e rigor aos dados textuais qualitativos. Os autores concluem que:

Ao considerar as análises de dados textuais executadas no software IRAMUTEQ, aponta-se as principais contribuições para a ATD: i) todas as análises de dados textuais possíveis são realizadas com extrema agilidade, particularidade que auxilia o pesquisador qualitativo, que, via de regra, necessita despender energia por incontáveis horas/dias com grandes volumes de informações para extrair dados passíveis de interpretação; ii) as classes que emergem no IRAMUTEQ, em poucos cliques e segundos, podem ser consideradas categorias intermediárias na ATD, agilizando o processo de análise e oferecendo novas possibilidades de interpretações e relações, que poderiam passar despercebidas no trabalho artesanal na construção das categorias finais; iii) o cabedal de informações referente às gerações das categorias intermediárias configura-se em alternativa viável, segura e gratuita para pesquisadores qualitativos, pois “ilumina a caixa preta” que geralmente são as construções de dados, como são as categorias na ATD, decorrentes de instrumentos como questionários e entrevistas (RAMOS; LIMA; ROSA, 2018, p. 513).

A última etapa de análise foi a descrição. Nesta etapa, em razão da extensão do *corpus*, optou-se por fazer um recorte e foram descritos seis dos 55 resumos, aqueles que apresentaram maior número dos elementos oriundos da análise que foram: pessoas, propósitos, conteúdos, instituições e suportes em que os portfólios foram produzidos.

4 A rede de significação e os elementos de análise

⁵ O IRaMuTeQ é um software livre software gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud, que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas/indivíduos/palavras. Ele ancora-se no software R (www.r-project.org) e na linguagem Python (www.python.org). (<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>). Utilizou-se a versão 0.7 alpha 2.

Como salientado, os resumos foram lidos e, a partir da leitura, reunidos em um conjunto de elementos: as pessoas que estão presentes no portfólio, os conteúdos solicitados, os propósitos com que foram desenvolvidos os portfólios pelos estudantes, as instituições em que foram propostos e o suporte em que foram realizados. Para Zeichner e Wray (2001), os portfólios na formação de professores vieram para ficar, sendo necessário inventar modos de aprofundar significados nesse contexto.

Considerando as críticas aos portfólios salientadas anteriormente, na intenção de apontar um vir a ser, apresenta-se algumas compreensões e usos do portfólio mostrados nos resumos em análise. Chama-se atenção, especialmente, a aspectos éticos de informações privadas se tornarem públicas, como detalhados a partir de Heid (2014). O portfólio foi considerado lugar de registro, de constatação, de comprovação, de organização da aprendizagem, tendo elementos para o professor acompanhar seu desenvolvimento (REMPEL *et al.*, 2016), produzir seus registros (SERRAZINA, 2012) e integrar propostas curriculares (MENEZES *et al.*, 2012), mostrando, com esta diversidade de objetivos, estar em consonância com os propósitos de ampliar visões de avaliação e de reflexão presentes nas proposições iniciais.

Nesta mesma linha de ampliação de usos e propósitos, Oliveira e Lopes (2012) argumentam que o portfólio pode promover diferentes estratégias de registro e de leitura, ser documento de pesquisa utilizado por professores e estudantes e um lugar de colecionar percursos durante diferentes proposições em sala de aula. O portfólio também pode ser produzido na interação entre professores mais experientes e professores no início de sua ação docente, sendo esse o momento em que as pressões e as dificuldades podem deixar marcas a serem interpretadas e dialogadas na interação (GROIBBÖCK, 2012). No mesmo sentido de acompanhamento das atividades e análise, baseia-se o argumento de Araújo e Alvarenga (2006). Ou seja, há muita gente mesmo dentro dos portfólios com diferentes propósitos (SÁ-CHAVES, 2005)

O portfólio pode vir a ser também documento de culturas e de problematização, como a brancura da universidade (LEA, 2004) ou temas feministas (HENKIN, 1994), mas não dá para esquecer que exige tempo para compreender os objetivos que contemplem a proposição, a execução, a mediação e a análise (GALÁN-MAÑAS, 2015).

As temáticas presentes nestes resumos, mostraram os professores assumindo temáticas contemporâneas que se afastam dos conteúdos tradicionais. Lembrando das exigências, como afirma Heid (2014), é necessário atentar aos processos de formação em que o portfólio possa ser considerado normativo, bem como levar em conta aspectos

Um dos núcleos dessa rede está ao redor da palavra professor, que se bifurca em outros núcleos menores, como portfólio, formação, aluno. Há um núcleo ao redor da palavra portfólio, que se ramifica em outros tantos, como aluno, ensino, desenvolvimento e processo, que se mostram mais intensos. A formação deriva em outros núcleos.

Na imagem, ressalta-se o arco de conexão mais largo entre os núcleos professor e formação, o que se associa à rede de significação, que segundo Kluth (2011, p. 88), “mostra o estrutural do fenômeno estudado e dos fenômenos por ela revelados”. A imagem revela a estrutura do fenômeno em rede e o portfólio como artefato da formação de professores. Para mostrar a articulação entre a rede de significação e as redes de formação, descreve-se os elementos oriundos da análise e, a seguir, algumas sínteses de resumos exemplares.

Como salientado, os resumos foram lidos e, a partir da leitura, reunidos em um conjunto de elementos: as pessoas que estão presentes no portfólio, os conteúdos solicitados, os propósitos com que foram desenvolvidos os portfólios pelos estudantes, as instituições em que foram propostos e o suporte em que foram realizados.

Com relação às pessoas, concorda-se com Sá-Chaves (2005), que há muita gente dentro dos portfólios. Estudantes de diferentes licenciaturas, alunos da Educação Básica, tanto do Ensino Médio e do Ensino Fundamental quanto da Educação Infantil, professores experientes em busca de certificação e professores iniciantes atuando em escolas e sendo apoiados por professores experientes, grupos de professores universitários em início de carreira docente, professores à procura de formação pedagógica em institutos federais, grupo de professores buscando analisar suas proposições metodológicas em relação à inclusão, grupos de diferentes níveis de ensino em trabalho colaborativo. Ao olhar para a rede de significação, encontra-se essas “pessoas” em diferentes núcleos.

Com relação ao conteúdo, mostram-se oriundos de disciplinas como Matemática, Inglês, Geografia, Música, Química e Ciências, e ainda, relativos ao conhecimento pedagógico e à formação de professores em licenciaturas específicas, como Educação do Campo e Educação Musical, ou em formação complementar, como nos institutos federais para o ensino técnico e tecnológico. Educação Ambiental, conteúdos sobre as questões étnico-raciais e de gênero e temáticas relacionadas à desvalorização das mulheres também se mostram nas proposições. Aparece, ainda, a importância da teorização das práticas registradas. Os resumos evidenciam a preocupação em perceber a adequação dos portfólios às exigências de políticas públicas que regulam a educação em diferentes

países, como é o caso do ensino de inglês na Europa. Esses diferentes conteúdos encontram-se espalhados na rede de significação em diferentes núcleos.

Com relação aos propósitos, também foram diversos. A avaliação formativa e a reflexão dos estudantes sobre a docência estiveram presentes. A certificação para a docência chama-nos a atenção em contextos norte-americanos. A mediação entre professores, tutores e estudantes e a colaboração entre estudantes de mesmo nível ou entre estudantes da educação básica e estudantes de pós-graduação estiveram nas propostas dos professores. Um estudo específico, a releitura dos portfólios para a elaboração de trabalhos de conclusão de curso, a escrita coletiva, a problematização sobre a branquira cultural e temas feministas foram foco, assim como o registro de processos educativos.

No que se refere às instituições, os portfólios foram solicitados como certificação para a docência em universidades e faculdades e também como trabalho pedagógico em diferentes cursos, disciplinas e níveis de ensino. Assim, o léxico escolar espalhou-se por todos os níveis de ensino, concentrando-se em disciplinas do Ensino Superior. A relação da formação de professores nas universidades e faculdades com outros níveis e modalidades de ensino mostrou-se mais comum quando articulada a projetos, grupos de pesquisa e disciplina de estágio em que os autores dos artigos participaram. O elemento suporte, abrangendo portfólios em papel, e-portfólios, portfólios mistos, portfólios em CDs e blogs, foi estudado em diferentes artigos. Como os demais elementos, as instituições e o suporte se encontram distribuídos em diferentes núcleos.

De todos os 55 resumos, um deles foi bastante crítico e contrário à proposição de portfólios. Nos demais, os resultados das pesquisas apontaram vantagens no uso para a formação de professores, embora possam ter assinalado algumas dificuldades e desafios a serem superados. Exemplificam-se, a seguir, essas características na descrição de seis resumos, escolhidos por apresentarem o maior número de elementos.

5 Descrição de resumos exemplares

Como exposto, os portfólios iniciaram como alternativa à avaliação pontual, especialmente a constituída por provas. Em seguida, os portfólios de reflexão também passaram a ser artefatos presentes na formação de professores. Este estudo, entretanto, mostrou abertura a outras intenções dos professores, embora a avaliação e a reflexão tenham sido propósitos nos artigos em análise. Neste artigo, busca-se demonstrar o alcance e propor a ampliação do artefato, que apresenta um léxico escolar rico de

possibilidades de registro de situações de ensino originais, criativas e de aprendizagem potentes, sem com isso deixar de atentar para as contradições apontadas.

Lembrando que foram analisados 55 resumos de artigos científicos, que originaram os elementos: pessoas, propósitos, conteúdos, instituições e suportes em que os portfólios foram produzidos. Decidiu-se descrever em razão do número elevado de artigos, seis destes resumos, aqueles que mostraram maior número de elementos.

Da leitura, selecionou-se um resumo como exemplar por ser o único artigo crítico ao uso de portfólios. Heid (2014) critica o uso de portfólios na formação de professores a partir de uma pesquisa empírica extensa que envolveu entrevistas com formadores e estudantes sobre o desenvolvimento de portfólios:

A transformação da relação privado / público se torna evidente não apenas na apresentação do eu na Web 2.0, mas também nas chamadas arquiteturas de auto-aprendizagem. Isso inclui, por exemplo, trabalho de portfólio em universidades de formação de professores. Nos portfólios, estudantes e profissionais apresentam suas histórias de aprendizado consultando elementos de suas biografias particulares. Os processos de aprendizagem, bem como a própria matéria de aprendizagem, devem ser visíveis. Ao se envolver com essa variante do portfólio, uma pessoa não é apenas reconhecida e mensurada como profissional, mas também como pessoa particular. A pessoa inteira fica sujeita à reflexão (permanente). Com base nos resultados de uma pesquisa empírica, o artigo em questão discute estas questões: Quem são os destinatários dessas auto-descrições e apresentações - a si próprio ou a outros? Até que ponto os requisitos institucionais para a autorreflexão estão conectados às próprias realizações e auto-apresentações, e até que ponto elas são realizadas em um portfólio? (HEID, 2014, p. 41)

Este é um alerta crítico para o uso de portfólios coletivos, autobiográficos e e-portfólios porque, como os resultados sugerem, “a auto-descrição e a virada de dentro para fora se tornaram ideais normativos, mesmo dentro do público profissional” (HEID, 2014, p. 42). A autora critica abordagens no portfólio que orientem a tornar pública a tomada de consciência, considerando que isso tem semelhança com as confissões religiosas, porém, enquanto as confissões se davam a portas fechadas, nas escritas de si, acontecem diante de uma plateia, e o que é privado torna-se interessante para a formação. Seu argumento é que o uso de portfólios na formação de professores está repleto de contradições, pois, se as instituições apontam para a autonomia dos estudantes, ao mesmo tempo, controlam as informações, assim, o autocontrole e o controle externo estão juntos.

Os demais resumos trouxeram argumentos favoráveis aos portfólios, indicando sua expansão em diferentes contextos educativos, mas, percebida a crítica, esta se coloca como uma pedra no caminho, sempre necessária ao pretender-se assumir o uso de portfólios na formação de professores. A seguir, são trazidas sínteses de outros trabalhos, buscando assinalar o trabalho em rede de formação.

Um segundo resumo exemplar foi o de Oliveira *et al* (2018) que, na universidade, que, ao analisarem a disciplina Profissão Docente em cursos de formação de professores, adotaram o portfólio e fizeram referência a dificuldades operativas em seu uso, como número de alunos e dificuldade de compreensão sobre sua produção por parte dos alunos; contudo, o argumento final é por sua potência, apesar dessas dificuldades. As autoras concluem que usar o portfólio foi instigante e desafiador, tanto para os estudantes quanto para a professora da disciplina, pois todos estudaram sobre uma temática, além de dedicar mais tempo à produção do portfólio. Afirmam também que os registros desse processo foram de caráter epistemológico, político e emancipatório, resultando em grandes perspectivas para o contexto educacional.

Outro resumo escolhido como exemplar foi o trabalho em rede de formação com interação com a escola foi discutido por Mateiro e Pedrollo (2018), em que o estágio da licenciatura na Educação Infantil integrou música e teatro. Adotando o drama, o trabalho abrangeu a musicalidade, a corporeidade e a plasticidade, com a temática exploração sonora vocal. As diversas atividades foram organizadas em um portfólio digital, que incluiu as atividades musicais desenvolvidas de apreciação e performance, desenhos sonoros e criação sonora; relatórios semanais, descritivos e reflexivos sobre o processo de atuação dos licenciandos, incluídos os planos de aula e o projeto de estágio. Em relação aos portfólios, as autoras afirmaram que:

[...] exigiu diversas habilidades, capacidades e competências. A seleção do material foi o primeiro passo para a reflexão sobre a ação pedagógica dos estudantes em formação. Entretanto, o fato de o portfólio ter sido elaborado em conjunto fez com que não adquirisse características mais individuais e profissionais de cada um dos estudantes. A discussão sobre a diferença entre o portfólio em papel e o portfólio digital também esteve presente em boa parte do tempo em que os licenciandos liam artigos e livros a respeito. Por fim, foi possível perceber que seria necessário mais tempo para que pudessem se apropriar do portfólio como uma estratégia de ensino e de aprendizagem que pode: motivar o estudante a refletir sobre sua formação; proporcionar o desenvolvimento de habilidades coletivas; promover a capacidade de resolução de problemas; estruturar as prioridades e tarefas de aprendizagem; e fornecer informações necessárias para transformar os conteúdos compreensíveis às necessidades dos alunos (MATEIRO; PEDROLLO, 2018, p. 114).

Um quarto resumo exemplar foi o do artigo que analisou o uso de portfólios na escola de Educação Básica, em uma abordagem temática. Menezes *et al.*, (2012) apresentam os portfólios contrapondo-se às reformas educacionais, que não dão conta de necessidades contemporâneas de sustentabilidade, complexidade e transdisciplinaridade. O que os estudantes vivem é muito distante do que o currículo escolar propõe de modo fragmentado. Assim, pensaram em desenvolver espaços para sentir e pensar “na

sustentabilidade, de apostar na criatividade, na capacidade de aprendizagem, de conviver, de socializar e de cultivar a vida no planeta” (MENEZES *et al.*, 2012, p. 813). Propuseram um “Clube de Ciências como possibilidade para o desenvolvimento de atitudes e senso crítico, uma vez que pode propiciar condições adequadas para o estudante debater, discutir e refletir sobre aspectos éticos e morais”. (MENEZES *et al.*, 2012, p. 811).

Um quinto resumo escolhido como exemplo foi o do artigo de Fahey *et al* (2007). Portfólios coletivos, especialmente eletrônicos, como o apresentado no trabalho anterior, constituíram o léxico escolar para criar “comunidades em sala de aula nas quais todos, e não apenas o professor, se preocupam com a aprendizagem de cada aluno” (FAHEY *et al.*, 2007, p. 460). No trabalho, os autores descrevem como os alunos de um Ensino Médio urbano, de um programa de preparação de professores de graduação e de um programa de pós-graduação em Gestão usaram um quadro eletrônico de avisos e um processo de portfólio para tornar público todo o trabalho. Concluem que essa experiência foi muito positiva, mas algumas questões precisam ser pesquisadas mais intensamente, como, por exemplo, a natureza do compartilhamento e dos feedbacks dados pelos estudantes. Não foram suficientemente documentados os efeitos dessas interações nem se analisou se as reflexões foram aprofundadas ou se os feedbacks tiveram sentido. Os autores questionam:

Que efeitos teve a publicização dos trabalhos em um portfólio com os estudantes da escola de ensino médio? E para a formação de professores, os futuros professores compreenderam a colaboração, as comunidades aprendentes? Mudou o discurso dos estudantes e dos professores? (FAHEY *et al.*, 2007, p. 463).

Para responder essas e outras questões, seria importante, eles concluem, pesquisar as informações que os portfólios contêm.

O último resumo escolhido foi do artigo que analisou narrativas audiovisuais na formação inicial de professores reflexivos como ferramenta facilitadora para a compreensão e apropriação crítica da realidade educacional, de Gorospe, Apraiz e Cuenca (2009, p. 1). Os autores utilizaram “o portfólio como uma ferramenta bio-narrativa, multimodal, e seu contexto de utilização, seus formatos, estruturas, andaimes e possibilidades, no âmbito de um projeto investigativo”. Os autores observaram que o portfólio, como relato autoetnográfico, situa o aluno como autor, sujeito de sua formação com identidade e autonomia, comprometendo-se com a realidade em que está situado. Segundo eles, com sua narrativa, o aluno apresenta as questões de poder e ordem escolar, a gramática da escola, os caminhos possíveis, a responsabilidade dos professores. O portfólio oferece, assim, a possibilidade de ser um documento cultural em que estudantes

incluem sentimentos, pensamentos e a dimensão multimodal, com imagens, movimento e voz, indicando o que acontece em aula e as conexões estabelecidas em seu percurso de formação. Torna-se, então, um documento audiovisual do processo de construção profissional, dando visibilidade à sua história, a discursos escolares, relações profissionais, desigualdades, conflitos, alternativas, processos de transformação. Nesse relato, parece-nos que a linha de separação entre o privado e o público fica atenuada e fluida, como alerta Heid (2014).

A síntese dos trabalhos aponta para a invenção criativa de modos de desenvolver portfólios, como também para algumas contradições e desafios. Se o que foi apresentado, no nosso entender, dá corpo ao argumento de o portfólio ser artefato criativo, também sinaliza para os cuidados a considerar em relação à exposição de reflexões, à publicização do trabalho, à necessidade de teorização, lembrando alguns dos aspectos salientados no texto, de maneira a precaver-se de possíveis exposições que a pesquisa venha a apresentar, tornando público e normativo o privado na formação de professores. O argumento de Heid (2014) soma-se a outros cuidados, anteriormente atentados por Pimenta (2002), Libâneo (2002), Zeichner e Wray (2001) e Lyons (2010), tratados no texto.

Considerando a metodologia utilizada, mostrou-se uma rede de significação. O IRaMuTeQ permitiu visualizar, graficamente, essa rede. Os procedimentos analíticos e a descrição dos resumos exemplares revelaram que a rede de significação se sustentava em redes de formação de professores. Embora alguns resumos se situem, ainda, em uma rede de formação restrita a processos formativos em uma perspectiva hierárquica, nosso argumento é que os portfólios sejam documentos de registro de atividades educativas de uma rede de formação ampliada a todos os níveis e modalidades de educação.

6 Conclusões

Os portfólios na formação de professores foram inicialmente propostos como artefatos de avaliação em universidades americanas por discordância com as avaliações por provas e exames. Com isso, as proposições foram de portfólios individuais para avaliação, ao que se agregou a reflexão, especialmente em universidades, muitas vezes tomando a reflexão como norma formativa (ZEICHNER; WRAY, 2001). As intenções mais presentes dos professores ao solicitarem portfólio em nossa rede de significação foram a avaliação e a reflexão, mostrando um léxico escolar reconhecido por professores e estudantes que, entretanto, tem recebido críticas na literatura especializada.

Embora, inicialmente, os portfólios tenham sido propostos como instrumentos de avaliação e de reflexão, o que foi discutido nesse texto amplia essas proposições. Buscou-se mostrar a aplicação de portfólios na formação de professores de três modos. No primeiro extraiu-se elementos presentes nos portfólios: pessoas, conteúdos, propósitos, instituições e suporte. No segundo mostrou-se a rede de significação com o uso de um *software* para representá-la, em que se destacaram os núcleos de sentido. No terceiro modo, elaborou-se sínteses exemplares de processos formativos com o uso de portfólios em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Concluiu-se que, ao decidir pelo uso de portfólios na formação de professores, é possível inventar coletivamente modos de produção, de forma a contemplar a complexidade das interações que constituem a formação de professores. Amplia-se o léxico escolar, diversificando as proposições iniciais, mais pautadas na avaliação do conteúdo e na reflexão sobre o conhecimento pedagógico.

Não pode ser esquecido, no entanto, o compromisso com as teorias sobre a educação necessárias para consolidar um discurso teórico-prático. Ainda mais atenção é preciso dar às questões éticas advindas de publicização das informações, dada a importância que as tecnologias digitais têm assumido. Os portfólios, tampouco, podem tornar-se elaborações normativas.

O léxico escolar pode se expandir, trazendo outros modos de pensar as redes de formação de professores. O trabalho pedagógico com portfólios é exigente, criativo, demorado e trabalhoso. Argumenta-se por seu desenvolvimento em situações de intensa participação coletiva, tanto em sua produção quanto em sua análise pela pesquisa, tendo foco no registro de processos formativos.

Retomando a obra de Ginzburg (2018), ao afirmar que toda pessoa pode escrever um livro parecido com o seu *Léxico Familiar*, entende-se que estudantes e professores podem escrever um portfólio como léxico escolar em que a originalidade está garantida nas experiências registradas. Esses registros, analisados em coletivos, teorizados, podem produzir mudanças no trabalho pedagógico.

O léxico é o repertório de palavras existentes em uma língua, e nós, professores, temos um repertório específico. O argumento traçado neste texto é o de que, ao diversificar as interações em um portfólio, fica aumentada sua potência para a intensificação de relações educativas em redes de formação de professores. Com isso, não só o léxico escolar se expande, mas a própria possibilidade de constituição de redes de formação – e disso decorre a própria ampliação dos sentidos atribuídos à formação. O

portfólio, entretanto, necessita ser pensado e desenvolvido em um movimento ético de construção de saberes compartilhados para a formação horizontal de professores em coletivos, em comunidades, em redes de formação.

Referências

- ARAÚJO; Z. R.; ALVARENGA, G. M. Uma alternativa para o gerenciamento do ensino e da aprendizagem. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 35, p. 187-210, set./dez., 2006. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2114>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- BIEMBENGUT, M. S. **Mapeamento na pesquisa educacional**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008.
- CALIXTO, V. Reflexões acerca do desenvolvimento da autoria no exercício de escrita envolvido na análise textual discursiva: um horizonte compreensivo. **Revista de Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 835-862, dez., 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/353>. Acesso em: 26 jul. 2021.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para o uso do Software IRaMuTeQ**. Florianópolis, 2021. Disponível em: www.laccos.ufsc.br. Acesso em: 22 dez. 2021.
- FAHEY, K.; LAWRENCE, J. F.; PARATORE, J. Using Electronic Portfolios to Make Learning public. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Hoboken, v. 50, n. 6, p. 460-471, mar. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234117860_Using_Electronic_Portfolios_to_Make_Learning_Public. Acesso em: 17 out. 2021.
- GALÁN-MAÑAS, A. Articulación de la carpeta de aprendizaje en la formación por competencias de traductores. **Revista Complutense de Educación**. Madrid. v. 26, n. 2, p. 385-40. 2015. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/43232>. Acesso em: 09 jul. 2021.
- GEIGER, J.; SHUGARMAN, S. Portfolios and Case Studies to Evaluate Teacher Education Students and Programs. **Action in Teacher Education**, Washington, v. 10, n. 3, p. 31-34. 1988. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01626620.1988.10519403>. Acesso em: 14 out. 2021.
- GINZBURG, N. **Léxico Familiar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- GOROSPE, J. M. C.; APRAIZ, E. J. A.; CUENCA, L. P. G. El e- portafolio en el proyecto Elkarrikertuz: Las narrativas audiovisuales en el aprendizaje de la cultura escolar y la formación inicial del profesorado reflexivo. **Revista de Docencia Universitaria**. Número monográfico III, València, v. 7, n. 1, p. 1-17, jun. 2009. Disponível em: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6253>. Acesso em: 14 nov. 2021.
- GROIBBÖCK, P. Teaching E-Portfolios in Teacher Education. **International Journal of Emerging Technologies in Learning**, Vienna, v. 7, s/n, special focus paper, p. 42-49, nov.

2012. Disponível em: <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/2324>. Acesso em: 13 out. 2021.

HEID, M. Das pädagogische Portfolio – Die Privatheit der Lehrpersonen in der Öffentlichkeit von Bildungsorganisationen. **Österreich Z Soziol**, Vienna, v. 39, s/n, p. 41-60, set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11614-014-0130-x>.

HENKIN, R. Emerging Feminist Themes Found in Graduate Students' Portfolios Written by Women Elementary School Teachers. **Action in Teacher Education**, Washington, v. 15, n. 4, p. 20-28, out. 1994. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/104654>. Acesso em: 15 jan. 2021.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss**. Rio de Janeiro: Objetiva 2009.

KLUTH, V. S. A rede de significação: um pensar metodológico de pesquisa. In: BICUDO, M. A. V. (org). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 75-98.

LEA, V. The Reflective Cultural Portfolio Identifying Public Cultural Scripts In The Private Voices Of White Student Teachers. **Journal of Teacher Education**, Nova York, v. 55, n. 2, mar./apr., p. 116-127, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249704292_The_Reflective_Cultural_Portfolio_Identifying_Public_Cultural_Scripts_in_the_Private_Voices_of_White_Student_Teachers. Acesso em: 22 jan. 2021.

LIBÂNIO, J. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 63-93.

LYONS, N. Reflection and Reflective Inquiry: critical issues, evolving conceptualizations, contemporary claims and future possibilities. In: LYONS, N. (org.). **Handbook of Reflection and Reflective Inquiry**. Nova York: Springer Nova York, 2010. p. 3-22. DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2_1

MATEIRO, T.; PEDROLLO, S. O céu está caindo: música, drama e imaginação. **Revista da ABEM**, Maringá, v. 26, n. 40, p. 114-130, jan./jun., 2018. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/749>. Acesso em: 11 jan. 2021.

MENEZES, C.; SCHROEDER, E.; SILVA, V. L. S. Clubes de Ciências como espaço de alfabetização científica e ecoformação. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 3, p. 811-833, set./dez., 2012. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3468>. Acesso em: 18 jun. 2021.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHYkhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mai. 2021.

OLIVEIRA, A. R. A., AMORIM, R. M.; PIZZI, L. C. V. Disciplina Profissão Docente em um curso de Pedagogia: trajetórias, experiências e inovações na formação docente. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 1 p. 263-278, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2114>. Acesso em: 21 mai. 2021.

OLIVEIRA, R. A.; LOPES, C. E. O ler e o escrever na construção do conhecimento matemática no Ensino Médio. **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 42B, p. 513-534, abr., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/7znFXKwC56jFDBCZvNKxgNJ/?lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2021.

PARDIÑAS; M. X. A.; BARUJEL, A. G.; MESA, L. M. El Portafolio como herramienta de análisis de experiencias de formación on-line y presenciales. **Enseñanza**, Salamanca, v. 21, p. 101-114. 2003. Disponível em: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20329/portafolios_herramienta.pdf. Acesso em: 13 dez. 2021.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.p. 17-47.

RAMOS, M. G; LIMA, V. M. R.; AMARAL-ROSA, M. P. Contribuições do software IRAMUTEQ para a Análise Textual Discursiva. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 7., 2018, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: CIAIQ, 2018. p. 505-514. 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1676/1628>. Acesso em: 14 fev. 2023.

REMPEL, C. et al. Vivências de Docentes Participantes do Projeto Qualifica/Univates/Lajeado/RS com Metodologias Ativas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 9, n. 19, p. 39-50, mai./ago., 2016. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/c13f/fe6fa426eec18dd2c34a5744e42e17d7332f.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2021.

RIGUE, F. M. **Rizomas em Educação**. Veranópolis: Diálogo Freireano, 2021.

ROCHA, J. Entrevista a especialistas na área científica da Supervisão: Professora Idália Sá-Chaves. **Indagatio Didáctica**, Aveiro, v. 4, n. 2, p. 1-39 2012. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4211>. Acesso em 15 ago. 2021.

SÁ-CHAVES, I. **Os portfólios reflexivos também trazem gente**. Porto: Porto Editora, 2005.

SAMPAIO, C. S. Redes de formação docente: pensar por si é pensar com o outro. *In*: RIOS, J. A. V. P. (org.) **Profissão docente em questão!** Salvador: EDUFBA, 2021, p. 217-240.

SERRAZINA, M. L. M. Conhecimento matemático para ensinar: papel da planificação e da reflexão na formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, n. 1, p.266-283, maio. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/355/162>. Acesso em: 14 jan. 2021.

SOUSA, R. O texto na análise textual discursiva: uma leitura hermenêutica da “tempestade de luz”. **Revista de Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 641-660, dez. 2020. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/O-texto-na-an%C3%A1lise-textual-discursiva%3A-uma-leitura-Sousa/c0f3f1a3f7c73dd43d3bd67e2ed5479eedd39e64>. Acesso em: 12 mai. 2021.

VILLAS BOAS, B. M. F. (org.). **Conversas sobre a avaliação**. Campinas: Papirus, 2019.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

ZAMBAN, R. É. A Hermenêutica Filosófica na ATD. **Revista de Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 661-676, dez. 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/368>. Acesso em: 12 mai. 2021.

ZAMBRA, A. A alegria do relato. In: GINZBURG, N. (Org.). **Léxico Familiar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 7-12.

ZEICHNER, K.; WRAY, S. The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. **Teacher and Teacher education**. Amsterdã, v. 17, n. 5, p. 613-621. 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/222161803_The_teaching_portfolio_in_US_teacher_education_programs_What_we_know_and_what_we_need_to_know. Acesso em: 12 maio. 2022.

ZUBIZARRETA, J. Teaching portfólios and the beginning teacher. **Phi Delta Kappan**, Nova York, v. 76, n. 4, p. 323, dez. 1994. Disponível em: <https://link-gale.ez.periodicos.capes.gov.br/apps/docA16527522/AON&xid=d25a1e55>. Acesso em: 12 jun. 2021.

Recebido em: 15 de outubro de 2022.

Aceito em: 01 de maio de 2023.