



ESCREVER-SE PROFESSOR: PORTFÓLIOS COMO PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS

Tamaris Daiane da Silva ¹
Thainá Fernandes Barbosa ²

RESUMO

Este relato de experiência refere-se ao uso de portfólios como estratégia pedagógica para essa integração em disciplinas de cursos de formação de professores. Nele são descritos e analisados os processos de elaboração de portfólios vivenciados por duas estudantes de licenciatura, a partir de práticas desenvolvidas nas disciplinas, “Projetos de Ensino de Matemática e Ciências com Arte” e “Conhecimento Físico e Linguagens”, no curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Exatas da Universidade Federal do ABC. Os portfólios foram construídos pelos estudantes trazendo suas experiências e vivências, reunindo produções escritas, colagens, desenhos, exposições e reflexões pessoais, onde a proposta era de que essas diversas formas se articulassesem com os conteúdos teóricos estudados durante o curso das disciplinas. Durante o registro de seus percursos formativos, os estudantes utilizaram diferentes linguagens para dar sentido aos conceitos discutidos, conectando-os também com sua própria prática pedagógica em construção. Essa abordagem valorizou a autoria assim como a personalização do processo de aprendizagem, onde foram geradas condições para os estudantes terem mais autonomia e análise crítica. Os portfólios como prática formativa se apoiam em autores como Larrosa (2011), ao compreender o portfólio como espaço de experiência significativa e expressão do vivido, e em Freire (1991), que defende a reflexão sobre a prática como eixo central da formação de educadores. Ademais, os portfólios se revelam também como ferramentas eficazes para romper com métodos avaliativos tradicionais, pois, permitiu verificar o que foi construído pelos estudantes através da entrega realizada ao fim de cada disciplina. Os resultados demonstram que os portfólios podem possibilitar mais do que apenas uma exposição de conhecimentos, proporcionando também, um novo olhar sobre o significado de ensinar e aprender. Mesclando teoria e prática, os portfólios se mostram como potentes instrumentos pedagógicos para uma formação docente mais reflexiva, crítica e comprometida com a complexidade da educação contemporânea.

Palavras-chave: Portfólios, Formação de professores, Prática reflexiva.

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Exatas da Universidade Federal do ABC - SP, tamaris.daiane@aluno.ufabc.edu.br;

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Exatas da Universidade Federal do ABC - SP, thaina.fernandes@aluno.ufabc.edu.br;



INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo pode ser caracterizado pela rápida circulação de informações assim como a complexidade de desafios sociais, o que faz com que a formação de professores necessite de uma profunda revisão das práticas pedagógicas, especialmente quando se fala em avaliação de aprendizagem. Durante muito tempo, o processo de avaliação foi pautado em métodos mais tradicionais, que por vezes acabam sendo classificatórios e excludentes, e além de trazerem certa ansiedade para o aluno, reforçam uma concepção de saber como mera acumulação de conteúdo descontextualizado. Esse tipo de abordagem demonstra cada vez mais o quanto é inadequada para formar educadores críticos, autônomos e capazes de refletir sobre a sua própria prática. Diante disso, emerge a necessidade da busca por alternativas que possam compreender a avaliação como “um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática” (Vasconcellos, 1992, p. 43 apud Alves, 2009, p. 1).

Inserido num movimento de renovação, o portfólio se revela como uma proposta avaliativa e pedagógica de grande potencial. Oriundo do campo das artes, onde é utilizado para reunir os melhores trabalhos de um artista, o portfólio foi encaixado na educação não como um mero catálogo de trabalhos, mas como um “continente de diferentes classes de documentos [...] que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo” (Hernández, 1998, p. 100 apud Vieira, 2002, p. 150). Percebe-se que o portfólio está além de um “dossiê”, que é o acúmulo de materiais produzidos; destaca-se como uma ferramenta de avaliação formativa que valoriza o processo de criação, dispondo de uma seleção de registros criteriosos e reflexivos da trajetória do aluno, onde também é possível fortalecer o vínculo com o docente e assim, promover o protagonismo discente.

Este relato de experiência tem como objetivo analisar e descrever o processo de construção de portfólios por duas alunas do curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Exatas da Universidade Federal do ABC, aqui identificadas como Aluna A e Aluna B, nas disciplinas “Projetos de Ensino de Matemática e Ciências com Arte” e “Conhecimento Físico e Linguagens”. Baseando-se na narrativa de suas trajetórias, busca-se entender como o



portfólio, enquanto ferramenta reflexiva, contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de autorregulação de aprendizagem, da autonomia e da construção da identidade de professoras-pesquisadoras, capazes de investigar e transformar a própria prática.

METODOLOGIA

Desenvolvida sob a abordagem da *pesquisa narrativa (auto)biográfica*, estruturada como um relato de experiência, este trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa. A escolha da metodologia justifica-se pela própria natureza do objeto de estudo, onde o *corpus* da análise se dá através dos portfólios produzidos pelas Alunas A e B ao longo do quadrimestre letivo. Essa metodologia destaca a experiência vivenciada e a subjetividade dos sujeitos como verdadeiras fontes de produção de conhecimento sobre os processos de formação. Como defendem Pereira e Rodrigues (2022), a pesquisa narrativa permite “compreender o significado da experiência vivida por um indivíduo”, trazendo não a generalização de resultados, mas sim, o entendimento aprofundado de um fenômeno singular.

Os portfólios completos, que foram entregues ao final das disciplinas como principal instrumento de avaliação, conceberam a fonte de dados para esta pesquisa. Estes documentos apresentam uma diversidade de produções como, textos reflexivos, colagens, desenhos, registros de atividades práticas, sínteses de leituras recomendadas e notas de aula. Ainda que analisada *a posteriori*, a diversidade de materiais, foi muito importante para reconstruir e entender o percurso formativo das estudantes, evidenciando como elas associaram diferentes linguagens para dar sentido aos conceitos teóricos e, sobretudo, como se dispuseram diante de sua própria aprendizagem enquanto professoras em formação.

A análise partiu de uma leitura interpretativa e mais aprofundada das narrativas e produções visuais presentes nos portfólios. O objetivo foi identificar evidências que dialogassem com o referencial teórico sobre portfólios, assim como, indícios da construção de uma identidade de *professoras-pesquisadoras*, buscando temas e categorias que evidenciam o desenvolvimento de competências essenciais para essa prática. Entre elas, é possível ressaltar a autonomia intelectual, a capacidade de autoavaliação, o pensamento crítico e, principalmente, a habilidade de articular teoria e prática. A estrutura do portfólio — que



exige seleção, justificativa e reflexão — é aqui entendida como um exercício correlato à pesquisa, onde as estudantes documentam, investigam e teorizam sobre a própria aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

A ideia de usar o portfólio como uma estratégia pedagógica transformadora é baseada em uma crítica profunda aos modelos tradicionais de avaliação e ensino. Esses modelos, habitualmente classificatórios e excludentes, favorecem uma *concepção bancária* da educação, onde o conhecimento é depositado em alunos passivos. Em contrapartida, o portfólio emerge como um instrumento de avaliação formativa, que entende a aprendizagem como um “processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática” (Vasconcellos, 1992, p. 43 apud Alves, 2009, p. 1). Essa perspectiva encontra seus fundamentos pedagógicos e filosóficos nas obras de autores como Paulo Freire e Jorge Larrosa, que possuem ideias materializadas em conceitos como a aprendizagem autorregulada e a do professor-pesquisador-reflexivo.

O cerne da formação de educadores críticos, de acordo com Paulo Freire (1991), é a “reflexão sobre a prática”. A união indissociável entre ação e reflexão trata-se de uma práxis autêntica, um movimento dialético que possibilita ao sujeito a compreensão e transformação da sua realidade. Essa visão se opõe diretamente à “racionalidade técnica”, modelo que separa a teoria da prática e posiciona o professor como mero executor de métodos pensados por outros (Colares *et al.*, 2011). O portfólio, nesse contexto, torna-se a ferramenta por excelência para a materialização dessa práxis investigativa, um espaço onde o futuro professor aprende a “problematizar situações” (Pereira; Rodrigues, 2022) e a se perceber como um professor que pesquisa e reflete sobre sua prática.

À medida que Freire fornece o alicerce político-pedagógico, Jorge Larrosa (2011) oferece base filosófica ao conceituar a experiência. Para o autor, a experiência não é um aglomerado de informações, mas aquilo que “nos passa”, que nos toca e nos transforma. O portfólio com foco na autoria e expressão individual através de linguagens variadas (desenhos, colagens, escritas), gera condições para que o conhecimento teórico deixe de ser



um objeto externo e se torne uma experiência vívida e significativa. A experiência é o lugar onde se torna possível “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar” (Larrosa, 2011), o que transforma o aprendizado em um evento particular.

Essa trajetória de reflexão e experiência, documentada de forma narrativa, promove o que a literatura psicopedagógica denomina *aprendizagem autorregulada*. Como destacam Frison e Simon (2011), as narrativas (auto)biográficas presente nos portfólios permitem que os estudantes “analisem, organizem e explicitem” seus processos de aprendizagem, desenvolvendo competências de planejamento, monitoramento e autoavaliação. O portfólio se distingue, assim, do “dossiê” (a simples coleção de trabalhos), pois seu valor não está no produto final, mas no que “o estudante aprendeu ao criá-lo” (Alves, 2009, p. 3). Esse processo não é solitário; ele é potencializado pelo diálogo, fortalecendo o “vínculo da relação professor-estudante e aluno-aluno” (Bierhalz *et al.*, 2020) e humanizando a avaliação, que passa a ser vista como reconstrução do processo de aprendizagem (Vieira, 2002).

Apesar de seu vasto potencial, a implementação do portfólio não está isenta de desafios, como a gestão do tempo e a tensão com a cultura de notas da academia (Alves, 2009; Cotta *et al.*, 2012). É importante ter uma visão crítica sobre o próprio conceito de reflexão. Antigueira *et al.* (2024) destacam que existe o risco de a prática reflexiva se tornar um exercício individualista e despolitizado. Para que o portfólio atinja seu potencial máximo, sua utilização deve estar atrelada a um projeto pedagógico que o vincule a “lutas por uma educação pública emancipatória” (Antigueira *et al.*, 2024), tornando a reflexão um ato de compromisso com a transformação social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escolha do portfólio como ferramenta de avaliação foi recebida inicialmente com uma mistura de curiosidade e apreensão. Acostumadas com o sistema tradicional de provas, as alunas A e B demonstraram certa insegurança com a ausência de um “gabarito” e com a subjetividade do processo, refletindo a “cultura de medida” apontada por Alves (2009).

Porém, os portfólios construídos pelas alunas revelam como essa insegurança inicial deu lugar a um processo de autoria e investigação da própria prática, essencial para a formação de professoras-pesquisadoras em formação.

O portfólio da Aluna A, por exemplo, expõe um percurso de auto investigação pautado em suas memórias de infância. Em suas reflexões iniciais, resgata a imagem de professores que marcaram tanto de forma negativa quanto positiva, utilizando colagens e textos para demonstrar a docente que gostaria de se tornar. Porém, a análise do documento final demonstra que, durante o quadrimestre, ela conseguiu transpassar a simples nostalgia, transformando aquilo que “se passou” em uma *experiência* que “lhe passou”. A prática de revisitá o passado para dar sentido ao presente é a essência da transformação da informação em uma *experiência significativa*, como sugere Larrosa (2011).

Figura 1 - Páginas do portfólio da Aluna A



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Por outro lado, no portfólio da Aluna B é possível observar, desde o início, uma inclinação para o diálogo e a metacognição. Seu trabalho final é composto por vários questionamentos sobre sua prática docente e sua própria forma de aprender. Em uma de suas reflexões, ela analisa uma dificuldade conceitual, trazendo questionamentos para que pudesse respondê-los posteriormente. O portfólio entregue pela Aluna B, serve também como uma evidência do desenvolvimento da *aprendizagem autorregulada*, um processo que envolve planejamento, monitoramento e autoavaliação (Frison; Simão, 2011).

Figura 2 - Páginas do portfólio da Aluna B



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Por fim, a identidade de professoras-pesquisadoras que emergem nos portfólios não é genérica, mas verdadeiramente pessoal, construída a partir do diálogo entre as memórias que as formaram e as práticas que estão formando. A postura mais analítica e autoral acaba

refletindo o conceito do professor-pesquisador-reflexivo, que investiga a si mesmo para entender e transformar sua própria prática. A experiência, documentada através dos portfólios, proporcionou um sentimento de orgulho e empoderamento, similar aos depoimentos coletados por Vieira (2002), nos quais os alunos afirmaram: “Descobrimos que somos capazes de ‘questionar e refletir’”. Ao se perceberem como autoras e investigadoras de suas próprias trajetórias, as alunas A e B se tornaram também protagonistas de sua avaliação e, principalmente, de sua formação.

Figura 3 - Páginas dos dois portfólios



Fonte: Arquivo Pessoal das autoras



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de construção de portfólios pelas alunas A e B permite observar seu potencial como instrumento reflexivo que está além de um mero avaliador. Ele se mostra como uma forte estratégia pedagógica, capaz de modificar a relação dos estudantes com o saber, com o professor e consigo mesmos. Ao constituir os princípios da *reflexão sobre a prática* de Freire (1991), o portfólio rompe com a lógica da memorização e convida os professores em formação a se tornarem ativos em sua trajetória, observando seus próprios processos de aprendizagem e construindo conhecimento de forma autoral e autônoma.

Além disso, criando um espaço para expressão singular do vivido, o portfólio acaba por transformar o conteúdo acadêmico em uma *experiência significativa*, como ressalta Larrosa (2011). As várias linguagens utilizadas — escrita, colagens, desenhos— permitiram correlacionar teoria e prática de maneira pessoal, entrelaçando sentidos que dificilmente seriam capturados por uma avaliação tradicional. Como resultado foi possível observar não apenas as competências, mas o fortalecimento da identidade docente, o desenvolvimento do pensamento crítico e a concepção de que aprender é um processo continuado de pesquisa e reconstrução.

Em suma, é indispensável destacar que o sucesso desta prática está relacionado a uma concepção de educação que valoriza o diálogo, o processo e a humanização das relações pedagógicas. O portfólio, por si só, não é uma garantia de transformação; ele é um convite. O desafio que ainda fica é o de consolidar o uso dessa ferramenta não como uma técnica isolada, mas como parte integrante de um projeto político-pedagógico mais amplo, que, alinhado com a crítica de Antigueira *et al.* (2024), aspire a uma formação docente engajada com os desafios de uma educação pública, democrática e verdadeiramente emancipatória.

AGRADECIMENTOS



As autoras agradecem ao PRIFEI (Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares com ênfase na Educação Integral) pelo fomento que viabilizou a apresentação deste trabalho no congresso.

REFERÊNCIAS

ALVES, Leonir Pessate. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem (cap. 4, p. 109-130). In: ANASTASIOU, Léa das Graças C.; ALVES, Leonir Pessate (Org.). Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2009. 8. ed.

ANTIQUEIRA, Liliane; PEREIRA, Elaine Corrêa; GALIAZZI, Maria do Carmo. Pesquisas sobre portfólios reflexivos na formação de professores: Contribuições e Críticas. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, ano 39, n. 121, p. 1-19, 2024.

BIERHALZ, Crisna Daniela Krause et al. O portfólio na formação de professores: significados atribuídos a um instrumento avaliativo. **Revista Didática Sistêmica**, v. 22, n. 1, p. 9-17, 2020.

COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa et al. O professor-pesquisador-reflexivo: debate acerca da formação de sua prática. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 151-165, 2011.

COTTA, Rosângela Minardi Mitre et al. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 787-796, 2012.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; SIMÃO, Ana Margarida da Veiga. Abordagem (auto)biográfica: narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 198-206, maio/ago. 2011.



LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

PEREIRA, Daniel Ruy; RODRIGUES, Maria Inês Ribas. O portfólio reflexivo na formação de professores-pesquisadores-reflexivos: uma experiência autobiográfica. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 1-22, 2022.

VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 149-153, 2002.