

PESQUISAS SOBRE PORTFÓLIOS REFLEXIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Contribuições e Críticas

Liliane Antikeira¹
Elaine Corrêa Pereira²
Maria do Carmo Galiuzzi³

RESUMO

Neste texto apresentamos a análise de 40 artigos sobre portfólios reflexivos a partir de um mapeamento bibliográfico de 209 documentos sobre portfólios na formação de professores, em artigos de revistas brasileiras *on-line* com Qualis A e B e revistas com revisão por pares em língua espanhola e em língua inglesa a partir do Portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, abrangendo o período de 1988 a 2020. O objetivo foi compreender o uso de portfólios reflexivos na formação de professores. Para a metodologia foi utilizada a Análise Textual Discursiva em uma abordagem fenomenológica hermenêutica. De cada categoria foram apresentadas sínteses exemplares. A seguir trazemos argumentos críticos presentes na literatura sobre o movimento do professor reflexivo como conceito estruturante da formação de professores. Argumentamos, ao final, que, caso sejam adotados portfólios reflexivos, seja esclarecida a teoria em que se situa a reflexão. A nosso ver, os portfólios reflexivos valerão o esforço caso estejam vinculados a ações pedagógicas cujas reflexões venham a fortalecer lutas por uma educação pública emancipatória. Sustentamos a necessidade de incluir nas ações pedagógicas da formação de professores temáticas referentes à valorização da nossa profissão.

Palavras-chave: portfólios; reflexão; formação de professores.

RESEARCH ON REFLECTIVE PORTFOLIOS IN TEACHER EDUCATION: CONTRIBUTIONS AND CRITICISM

ABSTRACT

In this text, we present the analysis of 40 articles on reflective portfolios from a bibliographic mapping of 209 documents on portfolios in teacher education, in reports from online Brazilian journals with Qualis A and B and peer-reviewed journals in Spanish and in English language from the Periodic Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – Capes –, covering the period from 1988 to 2020. The objective was to understand the use of reflective portfolios in teacher education. For the methodology, Discursive Textual Analysis, we used a hermeneutic phenomenological approach. Summaries of each category were presented. Next, we give critical arguments present in the literature about the reflexive teacher movement as a structuring concept of teacher education. We argue, in the end, that if reflective portfolios are adopted, the teacher should clarify the theory in which the reflection is situated. In our view, reflective portfolios will be worth the effort if they are linked to pedagogical actions whose thoughts will strengthen struggles for an emancipatory public education. We support the need to include in the pedagogical activities of the formation of thematic teachers referring to the valorization of our profession.

Keywords: portfolios; reflection; teacher training.

Submetido em: 1/9/2021

Aceito em: 4/11/2021

Publicado em: 2/1/2024

¹ Universidade Federal do Rio Grande – Furg. Rio Grande/RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-4002-2517>

² Universidade Federal do Rio Grande – Furg. Rio Grande/RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-3779-1403>

³ Universidade Federal do Rio Grande – Furg. Rio Grande/RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-0513-0018>

INTRODUÇÃO

Os portfólios difundiram-se como artefato da formação de professores pelo mundo, tendo na reflexão uma aposta forte de aprender a ser professor desde o início do século a partir de Dewey, Zeichner, Paulo Freire e Donald Schön, entre outros. Enquanto ainda há intensa profusão de pesquisas e de apostas formativas tendo os portfólios reflexivos como suporte material da reflexão registrada, há, simultaneamente, um questionamento persistente sobre as contribuições não só para a formação de professores, mas também em outras profissões (Pimenta; Ghedin, 2002; Lyons, 2010; Zeichner; Wray, 2001; Zeichner, 2008; Zeichner, Liu, 2010; Beauchamp, 2015).

A intenção de compreender o uso de portfólios na formação de professores originou-se por nossa participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de uma Universidade Federal que, em 2009, assumiu, baseada em Sá-Chaves (2005), os portfólios como uma de suas atividades sistemáticas de registro das atividades desenvolvidas nas escolas de educação básica. Ao procurar compreender as pesquisas realizadas na busca por interlocução teórica, encontramos autores com posicionamentos críticos ao uso de portfólios reflexivos. Entendermos os questionamentos tornou-se fundamental não somente para dar continuidade à sua execução no Pibid/IES enquanto artefato na formação de professores, mas, também, para explicitarmos o paradoxo em que se encontra o portfólio reflexivo.

No início da pesquisa sobre portfólios na formação de professores, em que este texto é uma das categorias resultantes, fizemos o mapeamento bibliográfico de artigos em revistas brasileiras *on-line* com Qualis⁴ A1, A2, B1 e B2, revistas com revisão por pares em língua espanhola e em língua inglesa a partir do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com as palavras-chave “portfólio” e “formação de professores” nos títulos dos artigos nas respectivas línguas. Desta busca resultaram artigos: em Alemão (2), em Espanhol (32), em Português (48) e em Inglês (127), totalizando 209 artigos. O período abrangido foi de 1988 a 2020.

Posteriormente ao mapeamento, seguiram-se os procedimentos da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiuzzi (2011). O processo recursivo de categorização dos 209 resumos originou 262 unidades de significado, 16 categorias intermediárias que, por aproximação de sentidos, originaram 7 categorias finais emergentes: “Discurso dos participantes sobre portfólios”, “Portfólio como artefato institucional”, “Portfólio de avaliação pelos professores”, “Portfólio reflexivo dos estudantes”, “Portfólio como rede de formação”, “Olhar sobre o portfólio em si”, “Discurso teórico e bibliográfico sobre os portfólios”.

Neste artigo discutimos a categoria “Portfólio reflexivo dos estudantes”, com o objetivo de compreender o uso de portfólios reflexivos na formação de professores. A seguir aproximamos os artigos por sentidos semelhantes, o que originou seis subcategorias. Para esta pesquisa decidimos apresentar sínteses descritivas exemplares

⁴ O Qualis é uma ferramenta de avaliação, neste caso, de periódicos sob responsabilidade da Capes, que tem por objetivo avaliar a produção científica desenvolvida pelos Programas de Pós-Graduação brasileiros de nível *stricto sensu*, ou seja, os Mestrados e Doutorados.

destas subcategorias, para, então, pensar sobre elas à luz dos posicionamentos críticos, especialmente, de Pimenta e Ghedin (2002), Zeichner e Wray (2001), Zeichner (2008), Zeichner e Liu (2010) e Beauchamp (2015). Com isso esperamos contribuir para a problematização dos discursos sobre os portfólios reflexivos, para que sua instalação possa ser realizada de modo consistente, porque os portfólios, como mostra o levantamento de artigos no Quadro 1, apresentado a seguir, continuam presentes na formação de professores para além das críticas.

DESCRIÇÃO DO CORPUS

A categoria “Portfólios reflexivos dos estudantes” reuniu 40 artigos que foram lidos integralmente e, desta leitura, extraímos algumas informações sintetizadas no Quadro 1. Optamos por apresentar os artigos em ordem cronológica decrescente para mostrar a presença em pesquisas recentes sobre os portfólios.

Quadro 1 – Títulos, autores, países de origem por ano de publicação

Índ.	Ano	País de origem	Título	Autor
1	2019	Chile	Chilean Pre-Service Teachers' Perceptions Towards Benefits and Challenges of EFL Writing Portfolios	Pâmela A. Saavedra Jeldres e Mónica Campos Espinoza
2	2019	Espanha	El portafolio como propuesta didáctica innovadora en las aulas de educación primaria	Sonia García-Segura, Ernesto Rey-Sánchez e Carmen Gil-Del-Pino
3	2019	Irlanda	Exploring the potential of the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) as a reflective tool in initial primary teacher education	Aisling Ni Dihorbháin
4	2018	Brasil	Portfólio Reflexivo: avaliar e avaliar-se	Francisco Paulo Rodrigues Mestre, Marli Teresinha Quartieri e Jacqueline Silva da Silva
5	2018	Costa Rica	El portafolio electrónico como instrumento de evaluación y como estrategia de autorregulación en la formación de profesionales en música	Raul Wenceslao Capistrán Gracia
6	2016	Brasil	Contribuição da escrita reflexiva à reelaboração de saberes: olhares de licenciandos participantes do Pibid química	Andréia Afonso, Cleiton Leandro, Paola Falcão, Renan Bertolin, Clelia Marques e Dulcimeire Zanon
7	2016	Brasil	Instrumento de avaliação e autoavaliação do portfólio reflexivo: uma construção teórico-conceitual	Rosângela Minardi Mitre Cotta e Glaucete Dias da Costa

8	2016	EUA	Do Scaffolding Tools Improve Reflective Writing in Professional Portfolios? A Content Analysis of Reflective Writing in an Advanced Preparation Program	Cynthia R. Houston
9	2016	Malásia	Using Facebook as an E-Portfolio in Enhancing Pre-Service Teachers' Professional Development	Muhammad Kamarul Kabilan
10	2016	Turquia	Are integrated portfolio systems the answer? An evaluation of a web-based portfolio system to improve preservice teachers' reflective thinking skills	Diler Oner e Emine Adadan
11	2015	EUA	Investigating advanced professional learning of early career and experienced teachers through program portfolios	Rebecca K. Fox, Leah S. Muccio, Stephen C. White e Jie Tian
12	2014	Brasil	Aprendizagem da docência em atividade de ensino no clube de matemática.	Vanessa Dias Moretti
13	2014	Nicarágua	El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente	Renata Rodrigues e José Luis Rodríguez-IIIera
14	2014	Alemanha	Das pädagogische Portfolio – Die Privatheit der Lehrpersonen in der Öffentlichkeit von Bildungsorganisationen. The educational portfolio: The issue of teachers privacy within educational institutions	Michaela Heid
15	2013	Espanha	Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario – un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona	Beatriz Jarauta Borrasca e Zoia Bozu
16	2012	Brasil	Avaliação no Ensino Médio: o portfólio como proposta	Mírian Barbosa Tavares Raposo e Marilda Lemos da Silva
17	2012	Malásia	Assessing Pre-Service English Language Teachers' Learning Using E-Portfolios: Benefits, Challenges and Competencies Gained	Muhammad Kamarul Kabilan e Ahsan Mahbub Khan
18	2012	Reino Unido	Student Perceptions of Using the PebblePad E-Portfolio System to Support Self-and Peer-Based Formative Assessment	Mary Welsh
19	2011	EUA	Program portfolios: documenting teachers' growth in reflection-based inquiry	Rebecca K. Fox, Stephen C. White e Julie K. Kidd
20	2011	Turquia	Use of web-based portfolios as tools for reflection in preservice teacher education (Report)	Diler Oner e Emine Adadan
21	2010	México	Desarrollo de cualidades reflexivas de profesores en formación inicial a través de portafolios electrónicos	Gabriela María Farías Martínez e María Soledad Ramírez Montoya
22	2009	Espanha	El e-portafolio en el proyecto Elkarrikertuz: las narrativas audiovisuales en el aprendizaje de la cultura escolar y la formación inicial del profesorado reflexivo	José Miguel Correa Gorospe, Estibaliz Aberasturi Apraiz e Luis Pedro Gutiérrez Cuenca

23	2009	Espanha	E-Portafolios en procesos Blended-Learning: innovaciones de la evaluación en los créditos europeos	Rachel Barragán, Rafael García, Olga Mailbox
24	2009	Lituânia	Portfolio Method in Assessment of Non-Formal and Informal Learning Achievements	Aušra Fokienė e Laima Sajienė
25	2009	Austrália	Promoting the scholarship of teaching through reflective e-portfolios in teacher education	Lina Pelliccione e Glenda Raison
26	2008	Brasil	Promoção de reflexividade na formação inicial docente: o papel do professor orientador de pesquisa	Rita Buzzi Rausch e Ana Maria Sadalla
27	2008	EUA	To Portfolio or Not to Portfolio: Helpful or Hyped?	Judy Lombardi
28	2007	Bélgica	Portfolio Assignments in Teacher Education: A Tool For Self-regulating the Learning Process?	Jetske Strijbos, Wil Meeus e Arno Libotton
29	2007	Holanda	The Portfolio as a Tool for Stimulating Reflection by Student Teachers	Desiree D. Mansvel-der-Longayroux, Nico Verloop e Douwe Beijaard
30	2004	EUA	Electronic Portfolios: Improving Instructional Practices	Stephenie Hewett
31	2004	Noruega	Response Groups as Learning Resources when Working with Portfolios	Torlaug Hoel e Ove Haugalokken,
32	2003	Espanha	La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario	Elena Cano e Francisco Imbernón
33	2003	Colômbia	La evaluación por portafolio: estrategia para modelar la responsabilidad personal. Un ejercicio de reflexión autocrítica sobre el papel de la mediación	Ana Maritza Cristancho Garcia
34	2003	EUA	Digital reflection: the electronic portfolio in music teacher education	William Bauer e Robert Dunn
35	2003	EUA	To Efoliate or Not To Efoliate? The Rise of the Electronic Portfolio in Teacher Education	Lori Norton-Meier
36	2001	Brasil	Auto-avaliação no Ensino Superior: um espelho chamado Portfólio	Antonio Sá, Renata Valls e Blenda Oliveira
37	1999	EUA	The Development of a Multi-media Portfolio for Enhancing Learning and Assessment in a K-8 Science Methods Class	George Glasson e Woodrow L. Mckenzie
38	1997	EUA	The Student Teacher Portfolio as Autobiography: Developing a Professional Identity	Janis Antonek, Dawn McCormick e Richard Donato
39	1997	EUA	Using Portfolios to Teach Teachers about Assessment: How to Survive	Catherine S. Taylor
40	1996	EUA	Three-Dimensional Assessment and the Art of Portfolio Building	Michael J. Emme

Fonte: As autoras.

Em relação à língua, a distribuição dos documentos foi a seguinte: 1 artigo em Alemão, 10 artigos em Espanhol, 7 artigos em Português e 22 artigos em Inglês. Os autores estão filiados a Instituições de: Estados Unidos (10), Brasil (7), Espanha (5), Alemanha (1), Austrália, (1), Bélgica (1), Chile (1), China (1), Colômbia (1), Costa Rica (1), Holanda (1), Índia (1), Irlanda(1), Lituânia (1), Malásia (1), México (1), Nicarágua(1), Noruega(1), Reino Unido (1) e Turquia (2)⁵. Ou seja, a ideia dos portfólios no contexto do ensino reflexivo, considerado o *corpus*, está espalhada ao redor do mundo. O conjunto contém um maior número de artigos dos Estados Unidos da América – EUA – no início da década de 90 do século 20, ocorrendo uma diminuição com o passar do tempo. A média de coautoria é de dois autores por trabalho.

Ao atentarmos para os contextos educativos em que foram realizados os estudos, observamos que as pesquisas foram desenvolvidas, especialmente, em disciplinas no Ensino Superior com professores e estudantes de Biologia, Ciências, Ciências Exatas, Direito, Enfermagem, Geografia, Inglês, História, Pedagogia, Psicologia e Química, com estudantes da Escola Normal, estudantes da Educação Especial, professor do Ensino Médio, professores dos Anos Iniciais, professores de Ensino não Formal e Informal e estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Com relação às metodologias de pesquisa, observamos a predominância de pesquisas qualitativas, e dentre a diversidade de trabalhos um número de documentos em que a metodologia de pesquisa não está descrita, pois tratam-se de relatos de experiência. Há, também, um número expressivo de estudos de caso com metodologias diversas. Poucos trabalhos registraram a epistemologia em que se inserem.

Quadro 2 – Número de pesquisas e autores por instrumentos de produção de informações

Produção de informações	Autores	Número ⁶ de pesquisas
Portfólios	Afonso <i>et al.</i> , 2016; Fox <i>et al.</i> , 2015; Rodrigues; Rodríguez Illera, 2013; Moretti, 2014; Jarauta Borrasca; Bozu, 2013; Lombardi, 2010; Martinez; Montoya, 2010; Pelliccione; Raison, 2009; Mansfelder-Longayroux; Douwe Beijaard, 2007; Antonek; McCormick; Donato, 1997	10
Entrevistas	Foz <i>et al.</i> , 2015; Fox; White; Kidd., 2015; Jarauta Borrasca; Bozu, 2013; Martinez; Montoya, 2010; Barragán <i>et al.</i> , 2009; Glasson; McKenzie, 1999	6
Gravações de encontros de orientação e anotações do pesquisador	Rausch; Sadalla, 2008; Sá; Valls; Oliveira, 2001	2
Grupo focal	Saavedra Jeldres; Campos, 2019	1

⁵ Há artigos com autores de instituições e países diferentes e mais de um artigo de mesmo autor.

⁶ O número total de pesquisas é diferente do número de pesquisas no Quadro 1 porque há relatos de experiência que não analisam informações e pesquisas que analisaram tipos diferentes de informações.

Instrumentos de avaliação de portfólios	Cotta; Costa, 2016	1
Observação	Martinez; Montoya, 2010; Barragán <i>et al.</i> , 2009	2
Questionário organizado em escala Likert	Saavedra Jeldres; Campos, 2019; Oner; Adadan, 2016; Welsh, 2012; Oner; Adadan, 2011; Barragán <i>et al.</i> , 2009; Hewett, 2005	5
Questionários de resposta aberta	García-Segura; Rey-Sánchez; Gil-Del-Pino, 2018; Strijbos; Meeus, Libotton, 2007; Taylor, 1997	3
Relatório coletivo	Moretti, 2014	1
Relatos reflexivos e narrativos	Houston, 2016; Kabilan; Khan, 2012; Oner; Adadan, 2011; Martinez; Montoya, 2010, Gorospe; Apraiz, 2009, Emme, 1996	6

Fonte: As autoras.

Como observamos no Quadro 2, com relação aos instrumentos de produção de informações destacamos que, do total de 37 pesquisas, apenas 10 analisaram diretamente os portfólios.

Com a leitura dos artigos constatamos que a maioria das solicitações de produção de portfólios reflexivos foi individual, realizada no contexto da formação inicial de professores, indicando, assim, a intenção de ensinar futuros professores a serem reflexivos. Poucos trabalhos propuseram portfólios coletivos ou promoveram interação entre os estudantes para discuti-los.

Posteriormente agrupamos as 40 pesquisas em categorias emergentes: a) a reflexão intrassubjetiva; b) a reflexão sobre práticas sugeridas por pesquisas e/ou adequadas a políticas estatais; c) a reflexão sobre metodologias de ensino; d) a reflexão sobre o próprio ensino, desconsiderando o contexto institucional e social; e) a ênfase em ensinar a ser reflexivo; e f) a reflexão que fomenta luta por justiça socioambiental, qualidade da educação pública e valorização da docência. Uma pesquisa, dependendo de um ou outro enfoque, foi incluída em mais de uma subcategoria.

Quadro 3 – Número de pesquisas e autores por categoria de reflexão

Categorias de reflexão	Autores	Total de pesquisas
a	Mestre; Quartieri; Silva, 2018; Sá; Valls; Oliveira, 2001	2
b	Ni Dihorbháin, 2019; Fox <i>et al.</i> , 2015; Fox; White; Kidd, 2015; Khabilan; Khan, 2012, Barragán <i>et al.</i> , 2009	4
c	Gracia, 2018; Afonso <i>et al.</i> , 2016; Cotta; Costa, 2016; Moretti, 2014	4
d	García-Segura; Rey-Sánchez, Gil-Del-Pino, 2019; Afonso <i>et al.</i> , 2016; Oner; Adadan, 2016; Moretti, 2014; Raposo; Silva, 2012; Cristancho Garcia, 2003; Taylor, 1997.	7

e	Saavedra; Campos, 2019; Afonso <i>et al.</i> , 2016; Cotta; Costa, 2016; Oner; Adadan, 2016; Fox <i>et al.</i> , 2015; Rodrigues; Rodríguez-Illera, 2014; Jarauta Borrasca; Bozu, 2013; Welsh, 2012; Oner; Adadan, 2011; Lombardi, 2010; Martinez; Montoya, 2010; Gorospe; Apraiz, 2009; Mansvelder-Longayroux; Beijaard; Verloop, 2007; Strijbos; Meeus; Libotton, 2007; Rausch; Sadalla, 2008; Hewett, 2005; Cano; Imbernón, 2003; Hoel; Haugalokken, 2004; Antonek; McCormick; Donato, 1997	19
f	Rodrigues; Rodríguez-Illera; 2014; Khabilan; Khan, 2012; Gorospe; Apraiz, 2009; Emme, 1996.	4

Fonte: As autoras.

Observamos que as pesquisas analisadas, embora algumas possam ter descrito algum limite no uso do portfólio reflexivo, argumentaram favoravelmente o seu uso como artefato para a reflexão. Das 40 pesquisas, apenas a de Heid (2014) questionou os aspectos éticos em expor as reflexões dos estudantes, sugerindo que a descrição de si e o processo de mostrar-se tornaram-se normas idealizadas no contexto da formação de professores.

SÍNTESES DESCRITIVAS EXEMPLARES SOBRE REFLEXÃO

Realizada a categorização como mostrada no Quadro 3, para exemplificar as análises produzimos sínteses descritivas de algumas das pesquisas. Um de nossos desafios foi esta categorização, porque as pesquisas são complexas e certamente apresentam características que se sobrepõem a uma e outra categoria. Colocar um artigo em uma ou outra categoria não significa que o trabalho se limitou àquele enfoque, mas foi nele que identificamos maior ênfase e o escolhemos como síntese exemplar.

Na categoria “a”, que reúne artigos em que a reflexão foi pensada em um viés intrassubjetivo, Mestre, Quartieri e Silva (2018) lembram da máxima socrática “Conhece-te a ti mesmo!” para apresentar uma experiência com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, em que problematizam o modo de avaliação presente na escola. Chamam atenção para a necessária preocupação inter e intrapessoal, tendo como premissa o cuidado de si pautado na verdade e na ética. Assim, para os autores, o portfólio reflexivo exige atenção aos movimentos na escola em seu cotidiano, às tomadas de decisão dela e às tomadas de consciência, que podem dificultar a compreensão. “Exige a desacomodação, a desconstrução de conhecimentos para ressignificá-los e reconstruí-los a partir de experiências já vivenciadas” (Mestre; Quartieri; Silva, 2018, p. 175). Avaliar e avaliar-se não é simples, nem tranquilo, porque implica proporcionar reflexões que provoquem mudanças, afirmam os autores.

Ao assumirem o portfólio reflexivo em uma escola da rede pública em que os alunos responderam após cada aula às perguntas: O que eu sabia? O que eu aprendi? O que eu ainda preciso aprender? Como posso utilizar este conhecimento? E, na sequência, as respostas deveriam ser mostradas aos pais, concluíram que o portfólio reflexivo contempla a produção da subjetividade dos alunos e inferem, ao final, que assumir práticas reflexivas é exigente e ainda precisa ser muito aprendido, pois o percurso é cheio de desafios. Sustentando-nos apenas no texto, chama a atenção o

foco exclusivo na aprendizagem e utilidade do conhecimento trabalhado em aula. A exposição destas reflexões aos responsáveis pelas crianças também exigiria, a nosso ver, cautela.

Na categoria “b”, com pesquisas que analisaram a adequação dos portfólios a resultados de pesquisas ou a políticas públicas estatais, a síntese descritiva exemplar escolhida foi a de Ni Dihorbháin (2019), que analisa o potencial do *European Portfolio for Student Teacher of Language* (Epost) como um artefato reflexivo na formação para os Anos Iniciais, considerando uma análise temática em três eixos: i) a autonomia do professor; ii) prática reflexiva e iii) autoavaliação. O Epost foi considerado um artefato conceitual que está de acordo com a política de formação inicial de professores na Irlanda, porque promoveu uma abordagem transformadora e integrada para a formação de professores de Línguas. A pesquisa expõe o problema da globalização e da diminuição da presença do Irlandês. A política de educação é de promoção nos Anos Iniciais do ensino de Irlandês e de Inglês, atribuições de ensino do professor generalista dos Anos Iniciais.

O Epost consiste em: i) uma reflexão pessoal relativa às crenças do estudante sobre o ensino de Línguas; ii) de uma listagem de 193 descritores reunidos em sete categorias que refletem o processo de tomadas de decisão docente – contexto, metodologia, recursos, plano de aula, aprendizagem independente e avaliação da aprendizagem; e iii) de um dossiê que reúne amostra dos trabalhos dos estudantes.

Segundo Ni Dihorbháin (2019), o portfólio é um artefato que encoraja estudantes da formação inicial a refletir sobre o conhecimento didático e as habilidades necessárias de acordo com a política pública nacional. Como o autor relacionou o Epost com a política pública da Irlanda, a escolhemos como uma das sínteses descritivas exemplares para esta categoria. Este não foi o único estudo que buscou analisar se as reflexões ou os instrumentos reflexivos adequavam-se a políticas públicas. Houve outros trabalhos em que as competências (*sic!*) serviram de parâmetro para a reflexão.

A categoria “c” reúne trabalhos que apresentaram ênfase na discussão de metodologias de ensino. O exemplo trazido é o texto de Afonso *et al.* (2016), que teve por objetivo desenvolver, entre diversas atividades, a aplicação e a avaliação de propostas metodológicas de ensino de Química e de Ciências. A aposta de um ensino reflexivo é para que o estudante se torne responsável por sua formação ao longo da própria atuação profissional. Analisaram-se os portfólios de 12 bolsistas do Pibid da área de Química, em que foram descritas as ações desenvolvidas e as reflexões dos estudantes. Houve uma orientação das escritas nestes portfólios: i) narrativa descritiva das ações e fatos marcantes; ii) escolha de um episódio para ser interpretado; iii) interpretação subjetiva com expressão de sentimentos, juízos, valores e emoções e, por último; iv) interpretação com aportes teóricos. Concluíram que a escrita reflexiva nos portfólios comunicou o que eles eram, o que faziam, como se sentiram e agiram. A isso é imprescindível agregar a reflexão que irá permitir analisar a coerência de suas ações baseada em suas compreensões e crenças pessoais e sustentada em referencial teórico consistente. Se a ênfase recai sobre as metodologias de ensino, e de certa forma problematizadoras, porque foram no enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade, a organização para uma fundamentação teórica merece destaque.

Na categoria “d”, que reúne as pesquisas com ênfase sobre o próprio ensino, o portfólio reflexivo como proposta didática inovadora nos Anos Iniciais foi apresentado por García-Segura, Rey-Sánchez, Gil-del-Pino (2019) como resultado promissor para uma formação baseada na aquisição de competências (*sic!*). Para esta formação, segundo os autores, é necessário um novo modelo em que o portfólio pode ser um artefato inovador.

A formação de professores concebe-se como reflexão; uma reflexão contínua e compartilhada sobre os processos de ensino e de aprendizagem e sobre as metodologias para alcançá-la. Corroboram com nosso entendimento Maceno e Guimarães (2014), que asseveram que a reflexão permite estabelecer um eixo epistemológico claro para orientar os trabalhos do professor e possibilitar uma formação responsável e crítica dos estudantes.

Ainda, o estudo de García-Segura, Rey-Sánchez e Gil-del-Pino (2019) foi feito com 12 docentes da Educação Primária e teve por objetivo conhecer, compreender e avaliar os efeitos do portfólio como artefato de ensino, de aprendizagem e de autoavaliação na área de conhecimento em que estão inseridos. Os professores investigados declararam ter progredido profissionalmente por meio da reflexão sobre sua própria práxis registrada nos portfólios. As respostas estatísticas confirmaram os dados do questionário; mais de 46% dos entrevistados opinou que o portfólio facilita o pensamento sobre a própria ação educativa.

Nesta pesquisa também nos surpreende a ideia de que para transformar se precise algo novo e inovador. A nosso ver, o movimento do novo, novidade e inovação aponta mais para princípios mais afastados de uma transformação teoricamente fundamentada do que para uma manutenção de práticas educativas de conservação. Alguns críticos apontam a própria ideia de professor reflexivo, ensino reflexivo e portfólio reflexivo como conservador, atendendo a interesses neoliberais (Zeichner; Liu, 2010).

García-Segura, Rey-Sánchez e Gil-del-Pino (2019) concluíram que a investigação mostrou que os professores assumiram um modelo pedagógico participativo e tornaram-se mais rigorosos e sistemáticos em relação à diversidade por meio da reflexão. Retomando a ênfase apontada por esses autores nas competências nos últimos anos, a educação brasileira tem sido alvo de várias reformas justificadas como essenciais na geração de políticas públicas eficientes para o desenvolvimento de competências e habilidades. Essas reformas foram pautadas em políticas neoliberais que direcionam as propostas formativas dos indivíduos (Manfré, 2020).

O movimento das competências, conforme mencionado em García-Segura, Rey-Sánchez e Gil-del-Pino (2019), oriundo da Europa e, mais particularmente, da Espanha, foi citado também em artigos brasileiros e, a nosso ver, precisa ser visto no conjunto de medidas gerencialistas associadas à teoria de capital humano pautado na fragmentação da competência para melhor controle. A ela associam-se as ideias de governança, liderança escolar, de monitoramento e de avaliação de políticas presentes nas matrizes brasileiras de referência curricular e que se alinham à agenda global da Educação, como são os estudos da Unesco e seus quatro pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Freitas, 2021).

Na categoria “e” estão as pesquisas cujos professores tiveram a intenção de ensinar a refletir, como a de Oner e Adadan (2016), que investigaram um sistema de produção de portfólios na *Web* com atenção às habilidades reflexivas dos estudantes. Concluíram que, ao final do curso, ocorreu um índice elevado de pensamento reflexivo e isso permitiu aos autores argumentarem sobre a importância de sistemas de portfólios com elementos técnicos e pedagógicos articulados para desenvolver a reflexão. Os resultados indicaram a eficiência do sistema de portfólio na *Web*, embora tenham apontado a necessidade de mais pesquisas para se avaliar os estudantes quando em atuação como professores, o que mantém a reflexão sobre sua prática.

A categoria “f” reúne pesquisas em que as reflexões fomentam por justiça socioambiental e qualidade da educação pública, e o número de artigos nessa categoria foi menor. A prática reflexiva em portfólios digitais foi foco de pesquisa de Rodrigues e Rodríguez-Illera (2014), que analisaram a qualidade reflexiva das reflexões. A pesquisa foi realizada com 12 professores universitários em exercício em um curso de formação docente. Os portfólios eletrônicos foram lidos e discutidos em grupos. Os autores adotaram a proposta de Larrivee (2008), em que a reflexão deve estar enfocada, por um lado, para o interior da sala de aula, e, por outro, ao exterior (as políticas públicas, as condições de trabalho docente, os projetos educativos institucionais). Este foi o único trabalho que apontou para uma análise da profissão docente. Larrivee (2008) gradua os níveis de reflexão da prática docente de uma pré-reflexão até uma reflexão crítica. A reflexão crítica envolve, entre outros aspectos, refletir sobre as implicações morais e éticas das práticas dos professores com os estudantes, centrando sua atenção nas condições sociais em que estas práticas se desenvolvem.

Pretendemos, com estas sínteses, mostrar tendências, nuances e críticas nos trabalhos com portfólios, e esperamos ter apresentado um panorama em que existem diferenças em relação às perspectivas sobre o que seja reflexão, desde perspectivas intrassubjetivas até para as que atentam para os conhecimentos pedagógicos e didáticos e para a importância de ser um professor reflexivo. Refletir sobre a própria prática ainda assim foi considerada atividade individual. Poucas pesquisas sobre os portfólios abordaram a profissão e suas implicações no compromisso de transformação necessária na educação. No *corpus* percebemos a ausência de temas relativos à justiça socioambiental, por exemplo, questões étnico-raciais, feminicídio, meritocracia, violência urbana, infanticídio, privatização dos bens comuns, como é o caso da água, privatização da educação pública, democracia e violência (Zeichner; Liu, 2010). Em poucos trabalhos percebemos a necessária teorização a partir da reflexão sobre a prática.

Este foi o movimento analítico realizado em direção à sua compreensão. Nossa aposta está na reflexão coletiva em comunidades aprendentes, mas mesmo as comunidades de prática que dão origem às comunidades aprendentes podem ser objeto de crítica em um ensino que se propõe ser reflexivo, como sinalizado por Beauchamp (2015), ao ter se dedicado à reunião densa de críticas ao movimento do ensino reflexivo. Também as críticas de Pimenta e Ghedin (2002) e de Zeichner (2008) precisam ser levadas em conta.

Até aqui apresentamos pesquisas cujos resultados apontam para a importância dos portfólios reflexivos, mesmo que tenham seus limites. A seguir trazemos argumentos críticos para a ideia da reflexão e do portfólio reflexivo.

QUESTIONAMENTOS CRÍTICOS SOBRE A REFLEXÃO E O ENSINO REFLEXIVO

Tanto a literatura favorável ao ensino reflexivo é imensa quanto a literatura crítica, como apontado por Lyons (2010). Apresentamos um panorama das críticas trazidas por Beauchamp (2015), Zeichner e Liu (2010), Zeichner (2008), Pimenta e Ghedin (2002), e Zeichner e Wray (2001).

Zeichner (2008), em artigo intitulado “Uma análise crítica sobre a ‘reflexão’ como conceito estruturante na Formação de Professores”, pesquisa que resultou de sua palestra no XIV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), realizado em Porto Alegre, retoma o percurso pessoal e institucional em que a reflexão tem se mantido presente na formação docente. O conceito apareceu como tentativa de mudança de foco na formação técnica em direção a uma formação em que os professores se tornassem responsáveis pela tomada de decisão sobre o que fazer em sala de aula, baseados em objetivos por eles próprios estabelecidos nos contextos de sua escola, consideradas as necessidades dos estudantes. Neste texto, Zeichner (2008) questiona criticamente os trabalhos desenvolvidos a partir do conceito de reflexão. Esta mesma crítica já esteve presente em Zeichner e Wray (2001), dirigida mais especificamente à expansão do conceito em universidades americanas. Em 2008 a crítica estende-se ao mundo ocidental, e Zeichner e Liu (2010) realizaram uma pesquisa na China, com histórica tradição pautada na reflexão desde Confúcio, que, no entanto, não se reflete nos trabalhos analisados, fortalecendo, assim, a preocupação do autor em relação à contribuição da reflexão para a formação de professores.

A mudança de foco na educação e na formação de professores, que deu origem à incorporação da reflexão na formação de professores, teve início em 1980, conforme Zeichner (2008), e também nas pesquisas desenvolvidas a partir da década de 90 do século 20, no desenvolvimento das ciências cognitivas na Educação e na maior aceitação da pesquisa qualitativa na pesquisa educacional (Shulman, 1992).

O livro de Donald Schön, “O profissional reflexivo”, fomentou a que formadores retomassem a discussão de como formar professores reflexivos, o que já havia sido bastante difundida nos trabalhos de Dewey. A reflexão foi adotada em diferentes perspectivas políticas e ideológicas e gerou a perda de algum significado mais específico.

Neste contexto, Zeichner (2008) tem apontado alguns problemas. O primeiro deles é a falta de clareza sobre o significado da reflexão, colocada no contexto do ensino reflexivo. Muitas foram as análises dos diferentes tipos de reflexão que surgiram, no entanto Zeichner (2008) aponta para outro compromisso. Ao questionar se a aposta em um ensino reflexivo trouxe melhoras para a formação de professores e para sua valorização pela sociedade como professor experiente, Zeichner (2008) faz um segundo alerta: o fato de ainda o conhecimento teórico ser propriedade das universidades, a escola continua sendo o lugar da prática. Ainda falta avançar em entender que a prática sempre reflete alguma teoria.

O terceiro alerta é que grande parte dos trabalhos e pesquisas, tendo por foco o ensino reflexivo, centram as reflexões em metodologias, estratégias e habilidades de ensino, sem que se adicionem reflexões sobre os fins da educação, agregando a eles os aspectos morais e éticos do ensino.

Um quarto alerta é que focar nas reflexões sobre a ação docente, se importante, segundo Zeichner (2008), não é suficiente, pois desta análise não se pode furtar a refletir sobre as condições sociais da educação escolar pública. É preciso agregar e superar estas análises individualistas para poder pensar em transformar aspectos estruturais. Ao atentar para a prática individual na sala de aula, o tempo fica diminuído para entender o contexto do trabalho docente, as políticas públicas que o configuram e, muitas vezes, o moldam de modo conservador.

Por último, um quinto e importante alerta, em que o autor argumenta que “só terá sentido apostar nas práticas reflexivas se estiverem conectadas a lutas sociais mais amplas que venham contribuir para diminuir as lacunas na qualidade da educação” (Zeichner, 2008, p. 545).

Beauchamp (2015) destaca que um estudo de mais de 20 anos permitiu identificar alguns temas recorrentes e persistentes, outros mais contemporâneos, na literatura crítica à reflexão na formação de professores. Primeiro, persistem as múltiplas definições sobre reflexão, as variações epistemológicas a que estas definições se filiam e se a reflexão repercute numa melhora do ensino. Um segundo aspecto é que professores, ao propor a seus estudantes refletir, mesmo reflexões críticas, não compreendem completamente o que ela significa. Terceiro, há uma enorme diferença entre a teoria relatada nos estudos e a ação prática desta reflexão. Quarto, a confusão sobre o lugar da emoção na reflexão como também os preconceitos culturais, afetam as abordagens do conceito. Um quinto aspecto é que não há evidência de que a reflexão promove a aprendizagem dos estudantes e melhora o ensino.

Se estes foram aspectos críticos à reflexão e que persistiram na literatura, desde a proposição de Schön (1983) emergiram novas críticas. Ou seja, um sexto aspecto é a falta de reflexão. Mais se fala do que se pratica. Há um idealismo articulado à noção de reflexão, ou mesmo há críticos que a consideram pura ficção do pensamento pedagógico na formação de professores. Os preconceitos culturais também aparecem como limites mais sobre o que do que sobre o como refletir. Ainda, a rotina da prática reflexiva, instituída sistematicamente após períodos regulares repetidos, a superficializa.

O sétimo aspecto apontado por Beauchamp (2015) é o pouco alcance de algumas abordagens da reflexão que, geralmente, se mantém como um exercício intelectual. Isso está relacionado com uma separação entre o corpo e a mente, que está presente em algumas proposições de reflexão. Ainda neste aspecto, a literatura crítica inclui a ausência das emoções que estão relacionadas a questões de poder e de identidade nos contextos de ensino.

O oitavo aspecto refere-se à ética de expor reflexões que serão compartilhadas e, muitas vezes, avaliadas pelos professores. Neste sentido, a estrutura universitária pode inibir a aprendizagem efetiva da reflexão e, mesmo as comunidades de prática, tendo uma estrutura hierarquizada, a dificultam. A exposição das próprias reflexões pelo professor, como exemplo, pode não ser efetiva.

Beauchamp (2015) avança apontando para barreiras linguísticas, como a dificuldade das tarefas solicitadas, a falta de habilidade para refletir e as questões relativas a contextos socioculturais. A autora organiza estas críticas em dois grandes conjuntos interconectados: a questão do contexto e a questão da identidade, do *self* e da emoção. Em relação ao contexto, salienta a questão dos atores no contexto reflexivo. Também em relação aos benefícios individuais e coletivos, sinaliza para a tensão em ambas perspectivas e que uma reflexão efetiva só acontece se amparada em uma relação de confiança. Uma perspectiva relacionada ainda ao contexto é apresentada: a reflexão sobre o futuro apontando para onde o ensino deveria ir e de que modo. Esta possibilidade de reflexão dialoga com atividades imaginativas por meio da arte para promover a reflexão.

Com relação às questões de identidade, do *self* e da emoção, a partir de um extenso grupo de autores que reconhecem a importância da reflexão para a identidade de um professor, é ressaltado que é preciso integrar mente e corpo e, assim, integrar práticas que incluam reflexões para além das cognitivas.

Beauchamp (2015) recomenda compreender melhor o conceito. Outra recomendação que ela retira de sua profunda revisão bibliográfica é que a reflexão precisa ser inserida em um contexto social mais amplo, incluindo outras dimensões mais sociológicas, de modo a alcançar práticas mais emancipatórias.

A presença massiva da contribuição ocidental sobre a teorização da reflexão também precisa ser problematizada e, para a autora, os conceitos trazidos por Vygotsky são importantes e merecem ser incorporados ao discurso do ensino reflexivo, bem como toda uma literatura de outros lugares e perspectivas. Ela mostra que permitir aos estudantes escolher sobre o que refletir pode ser uma boa alternativa, e sinaliza, também, a partir da mesma literatura crítica, que a reflexão precisa ser ensinada, embora isso não seja consensual mesmo entre os críticos; conclui que a reflexão tem sido considerada na formação de professores uma ferramenta, mas precisa ser compreendida como um complexo conceito.

Por último, trazemos as críticas de Pimenta e Ghedin (2002), organizadores do livro “Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito”. Os diversos capítulos que compõem a coletânea, com autores reconhecidos na formação de professores, analisam as origens, os pressupostos, os fundamentos e as características dos conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador no movimento de valorização da profissionalização de professores, com a finalidade de pôr em discussão a ligação entre o conceito e as políticas de formação. A leitura cuidadosa dos diversos capítulos põe em evidência uma densa crítica à expansão generalizada do movimento do professor reflexivo no campo da formação de professores, e indaga até que ponto são úteis aos professores que estão no dia a dia na escola.

Pimenta (2002) pergunta-se porque as contribuições de Donald Schön foram tão disseminadas e associa esta disseminação aos professores António Nóvoa e Isabel Alarcão, que passaram a vir ao Brasil com frequência. Ao traçar a história da pesquisa na formação de professores, a autora sintetiza para onde apontavam as pesquisas brasileiras, um solo revolvido por importantes temáticas, como:

a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo; a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender, o projeto político pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho e de estudo (de reflexão), de planejamento, a jornada remunerada, os salários, a importância dos professores nesse processo, as responsabilidades da universidade, dos sindicatos, dos governos nesse processo, a escola como espaço de formação contínua, os alunos: quem são? de onde vêm? o que querem da escola? (de suas representações); dos professores: quem são? como se vêem na profissão? Da profissão: profissão? E as transformações sociais, políticas, econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação: como ficam a escola e os professores? (Pimenta, 2002, p. 35).

Neste contexto, o conceito de professor reflexivo foi rapidamente apropriado e, segundo a autora, abandonado. Não foi, no entanto, o que percebemos no *corpus* analisado, quando 7 dos 40 artigos foram de autores brasileiros. Apenas um destes 7 é anterior a 2002, ano da publicação do livro de Pimenta e Ghedin (2002). Olhando para as referências utilizadas nos artigos analisados, também chama atenção que em poucos há referência a autores que fizeram críticas ao movimento do professor reflexivo.

As principais críticas que Pimenta (2002) destaca são: o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos para uma reflexão crítica, a excessiva ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto. Conclui que a apropriação generalizada, rápida e descontextualizada reduziu o conceito a um termo apropriado por reformas neoliberais em que não se percebeu preocupação com a valorização da profissão docente tampouco com a melhoria das escolas. Esta questão, parafraseando a autora, continua esquecida mesmo que se possa pensar que algum ganho tenha sido obtido, por exemplo, a institucionalização de um piso salarial, descumprido e ironizado por alguns governos, lembrando aqui o governo do Rio Grande do Sul nas duas últimas eleições.

Ao longo do texto apontamos, com surpresa, em algumas das sínteses das pesquisas a aposta nas competências, e temos em Pimenta (2002) argumentos fortes para nos contrapormos a elas, pois colocam no professor a responsabilidade por estar sempre no movimento de aquisição de novas competências disponíveis no mercado, associando-se, assim, ao capitalismo.

Pimenta (2002) propõe a superação da identidade de professor reflexivo para a de intelectual crítico e reflexivo, retornando à ideia de reflexão que buscamos compreender neste item. Libâneo (2002) apresenta uma síntese do percurso do conceito de reflexividade no Brasil, desde 1960, com o método da reflexão do Ver-Julgar-Agir, presente nos movimentos de ação católica, na proposta de reflexividade em Paulo Freire de intenção de formação de consciência política, no método da reflexão dialética com atenção na reflexão para aprender sobre os fenômenos na sua concretude e nas suas contradições, no método da reflexão fenomenológica, em que o homem é um criador de significado que depende do sentido dado a esta realidade, no movimento das competências do pensar, no movimento do professor reflexivo no início dos anos 1990, que no Brasil foi estudado, debatido, criticado e que disso surge a proposta de pesquisa colaborativa, e, ainda, nos entendimentos de reflexividade advindos da crise do marxismo, do professor crítico reflexivo e do intelectual crítico.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com o objetivo de compreender o uso de portfólios reflexivos na formação de professores e retornando ao conjunto de pesquisas apresentadas neste texto, descrevemos sínteses exemplares das categorias emergentes com contribuições dos portfólios reflexivos na formação de professores. Nesse sentido, encorajamos os estudantes da formação inicial a refletir sobre o conhecimento didático e a produção de sua subjetividade, bem como na busca por um referencial teórico que fundamente suas compreensões e crenças individuais sobre a docência.

Os portfólios também contribuíram para os professores apropriarem-se de um modelo pedagógico participativo e tornarem-se mais rigorosos e sistemáticos em relação à diversidade por meio da reflexão. Isso refletiu-se, também, nas pesquisas sobre portfólio na *Web*. Os resultados apontaram para a contribuição da reflexão, mas ficaram identificadas carências nestes níveis e, por isso, apresentam indicadores para impulsionar e avaliar o desenvolvimento reflexivo. Assim, orientam a prática reflexiva para resgatar o saber docente, focar em situações, ações e problemáticas concretas e, portanto, estar estreitamente vinculada com a ação, transpondo o espaço da aula.

Paralelamente a isso, destacamos, também, críticas sobre o movimento do professor reflexivo e estamos convictas de que apontam para alguns desafios a serem enfrentados, caso se aposte no uso de portfólios reflexivos. Ressaltamos que é preciso atentar para a extensa bibliografia sobre o conceito de reflexão e, com isso, considerar aspectos éticos e epistemológicos a que as solicitações de reflexão remetem. É preciso, também, cautela para não separar o lugar do conhecimento do lugar da prática, evitando adequar o ensino a uma visão resultante, exclusivamente, de um destes lugares, geralmente do lugar do conhecimento, e, ainda mais preocupante, de legislações limitantes.

É necessário, também, alargar os horizontes das reflexões para contextos teóricos e práticos ampliados em processos coletivos, sem esquecer o compromisso por um mundo melhor, o que significa incluir na ação prática a valorização da educação pública e da profissão docente. As críticas ao professor reflexivo sugerem que nossas ações práticas precisam fortalecer as lutas de nosso tempo por manutenção da democracia e por maior justiça socioambiental. Também se dirigir a refletir para nosso futuro enquanto professores. Isto está sendo sugerido, pelos autores, a ser um processo coletivo, incluindo a estética e a narrativa nas nossas reflexões.

Por último, pensamos que o texto, na perspectiva epistemológica assumida de uma abordagem fenomenológica-hermenêutica, é um exemplo de fusão de horizontes que iniciou com a descrição de trabalhos com aposta no portfólio reflexivo. Fomos em busca da compreensão e, com isso, levadas a problematizar a proposição do ensino e do portfólio reflexivo. Não descartamos, no entanto, a reflexão, desde que inserida em perspectivas pedagógicas que ampliem a compreensão da educação e da formação de professores para além das questões pragmáticas e metodológicas da sala de aula, abordando, assim, situações do contexto social, econômico e político em que se situam o ensino e a profissão docente.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Andréia Francisco; LEANDRO, Cleiton Silva; FALCÃO, Paola Thaís Spolaôr; BERTOLIN, Renan Villela; MARQUES, Clelia Mara de Paula; ZANON, Dulcimeire Aparecida Volante. Contribuição da escrita reflexiva à reelaboração de saberes: olhares de licenciandos participantes do Pibid Química. *Quím. Nova Esc.*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 54-59, 2016.
- ANTONEK, Janis; MCCORMICK, Dawn; DONATO, Richard. The Student Teacher Portfolio as Autobiography: developing a professional identity. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 1, Special Issue: How Language Teaching is Constructed, Spring, p. 15-27, 1997.
- BARRAGÁN, Rachel; GARCÍA, Rafael; MAILBOX, Olga. E-Portafolios en Procesos Blended-Learning: Innovaciones de la evaluación en los Créditos Europeos. *RED, Revista de Educación a Distancia*, Número monográfico VIII, 2009.
- BAUER, William; DUNN, Robert. E. Digital reflection: the electronic portfolio in music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, v. 13, n. 1, p. 1-10, 2003.
- BEAUCHAMP, Catherine. Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, v. 16, n. 1, p. 123-141, 2015.
- CANO, Elena; IMBERNÓN, Francisco. La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 17, n. 2, p. 43-51, 2003.
- CONTRERAS, José Domingo. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Edições Morata, 1997.
- COTTA, Rosângela Minardi; COSTA, Glauce Dias da. Instrumento de avaliação e autoavaliação de portfólio reflexivo: uma construção teórico-conceitual. *Interface*, v. 20, n. 56, p. 171-183, 2016.
- CRISTANCHO GARCIA, Ana Maritza. La evaluación por portafolio: estrategia para modelar la responsabilidad personal. Un ejercicio de reflexión autocrítica sobre el papel de la mediación. *Psicología Desde el Caribe*, n. 11, p. 94-106, 2003.
- EMME, Michael. Three-Dimensional Assessment and the Art of Portfolio Building. *Art Education*, v. 49, ed. 1, p. 1-10, 1996.
- FOKIENÉ, Aušra; SAJIENÉ, Laima. Portfolio Method in Assessment of Non-formal and Informal Learning Achievements. *Aukštojo Mokslo Kokybė – The Quality of Higher Education*, n. 6, p. 141-159, 2009.
- FOX, Rebecca; MUCCIO, Leah; WHITE, Stephen; TIAN, Jie. Investigating advanced professional learning of early career and experienced teachers through program portfolios. *European Journal of Teacher Education*, v. 38, n. 2, p. 154-179, 2015.
- FOX, Rebecca; WHITE, Stephen; KIDD, Julie. Program portfolios: documenting teachers' growth in reflection-based inquiry. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 17, ed. 1, p. 149-167, 2015.
- FREITAS, Helena Costa Lopes. *Formação de professores – Blog da Helena*, 5 fev. 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/02/05/mec-e-cne-abrem-consulta-sobre-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar/>. Acesso em: 5 fev. 2021.
- GARCÍA-SEGURA, Sonia; REY-SÁNCHEZ, Ernesto; GIL-DEL-PINO, Carmen. El portafolio como propuesta didáctica innovadora en las aulas de educación primaria. *Práxis Educativa*, v. 23, n. 2, 2019.
- GLASSON, George; MCKENZIE, Woodrow. The Development of a Multi-media Portfolio for Enhancing Learning and Assessment in a K-8 Science Method Class. *Journal of Science Teacher Education*, v. 10, ed. 4, p. 335-345, 1999.
- GOROSPE, José Miguel Correa; APRAIZ, Estibaliz Aberasturi; CUENCA, Luis Pedro Gutiérrez. El e-portafolio en el Proyecto Elkarrikertuz: las narrativas audiovisuales en el aprendizaje de la cultura escolar y la formación inicial del profesorado reflexivo. *Red U – Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico III, 2009.
- GRACIA, Raul Wenceslao Capistrán. El portafolio electrónico como instrumento de evaluación y como estrategia de autorregulación en la formación de profesionales en música. *Revista Educación*, v. 42, n. 2, 2018.
- HEID, Michaela. Das pädagogische Portfolio – Die Privatheit der Lehrpersonen in der Öffentlichkeit von Bildungsorganisationen. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, v. 39, p. 41-60, 2014.
- HEWETT, Stephenie. Electronic Portfolios: improving instructional practices. *TechTrends*, v. 48, n. 5, p. 26-30, 2005.

- HOEL, Torlaug; HAUGALOKKEN, Ove. Response Groups as Learning Resources when Working with Portfolios. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, v. 30, n. 3, p. 225-241, 2004.
- HOUSTON, Cynthia. Do Scaffolding Tools Improve Reflective Writing in Professional Portfolios? A Content Analysis of Reflective Writing in an Advanced Preparation Program. *Action in Teacher Education*, v. 38, 2016.
- JARAUTA BORRASCA, Beatriz; BOZU, Zoia. Portafolio Docente y Formación Pedagógica Inicial del Profesorado Universitario: un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona. *Educación XXI*, v. 16, n. 2, p. 343-362, 2013.
- KABILAN; Muhamad Kamarul; KHAN, Mahbub Ahsan. Assessing pre-service English language teachers' learning using e-portfolios: Benefits, challenges and competencies gained. *Computers & Education*, v. 58, p. 1.007-1.020, 2012.
- KABILAN, Muhamad Kamarul. Using Facebook as an e-portfolio in enhancing pre-service teachers' professional development. *Australasian Journal of Educational Technology*, v. 32, n. 1, p. 19-31, 2016.
- LARRIVEE, Barbara. Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, v. 9, n. 3, p. 341-360, 2008.
- LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 62-93.
- LOMBARDI, Judy. To Portfolio or not to Portfolio: Helpful or Hyped? *College Teaching*, v. 56, n. 1, p. 7-10, 2010.
- LYONS, Nona. *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Inquiry*. New York: Springer, 2010.
- MACENO, Nicole Glock; GUIMARÃES, Orliney Maciel. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e o desafio de ressignificar a docência. *Revista Contexto & Educação*, ano 29, n. 93, 2014.
- MANFRÉ, Ademir Henrique. Base Nacional Comum Curricular e (semi) formação: Quais os dilemas da escola atual? *Revista Contexto & Educação*, ano 35, n. 111, p. 9-28, 2020.
- MARTINEZ, Gabriela María Farias; MONTOYA, María Soledad Ramírez. Desarrollo de cualidades reflexivas de profesores en formación inicial a través de portafolios electrónicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 15, n. 44, p. 141-162, 2010.
- MANSVELDER-LONGAYROUX, Désirée; VERLOOP, Nico; BEIJAARD, Douwe. The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 23, p. 47-62, 2007.
- MESTRE, Francisco Paulo Rodrigues; QUARTIERI, Marli Teresinha; SILVA, Jacqueline Silva da. Portfólio reflexivo: avaliar e avaliar-se. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 22, p. 173-183, 2018.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
- MORETTI, Vanessa Dias. Aprendizagem da docência em atividade de ensino no Clube de Matemática. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 511-517, 2014.
- NI DIHORBHÁIN, Aisling. Exploring the potential of the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) as a reflective tool in initial primary teacher education. *Irish Educational Studies*, v. 38, p. 401-417, 2019.
- NORTON-MEIER, Lori. To efoliate or not to efoliate? The rise of the electronic portfolio in teacher education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 48, n. 6, 2003.
- ONER, Diler; ADADAN, Emine. Use of Web-Based Portfolios as Tools for Reflection in Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, v. 62, p. 477-492, 2011.
- ONER, Diler; ADADAN, Emine. Are integrated portfolio systems the answer? An evaluation of a web-based portfolio system to improve preservice teachers' reflective thinking skills. *J Comput High Educ*, v. 28, p. 236-260, 2016.
- PELLICCIONE, Lina; RAISON, Glenda. Promoting the scholarship of teaching through reflective e-portfolios in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, v. 35, n. 3, p. 271-281, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 20-62.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RAPOSO, Mírian Barbosa Tavares; SILVA, Marilda Lemos. Avaliação no Ensino Médio: o portfólio como proposta. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 42, p. 259-281, 2012.
- RAUSCH, Rita Buzzi; SADALLA, Ana Maria Falcão. Promoção de reflexividade na formação inicial docente: o papel do professor orientador de pesquisa. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 9, n. 2, p. 170-188, 2008.
- RODRIGUES, Renata; RODRÍGUEZ-ILLERA, José Luis. El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 65, p. 53-74, 2014.
- SÁ, Antônio Villar Marques; VALLS, Renata Pacini; OLIVEIRA, Blenda Cavalcante. Auto-avaliação no Ensino Superior: um espelho chamado portfólio. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 289-303, 2001.
- SÁ-CHAVES, Idália. *Porta-fólios reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Editora Porto, 2005.
- SAAVEDRA JELDERS, Pamela A.; CAMPOS ESPINOZA, Mônica. Chilean Pre-Service Teachers' Perceptions Toward Benefits and Challenges of EFL Writing Portfolios. *Profile: Issues Teach. Prof. Dev.*, v. 21, n. 2, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.
- SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: how professionals thinking action*. New York: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.
- SHULMAN, Lee. Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching. In: MONTERO MESA: *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións, 1992.
- STRIJBOS, Jetske; MEEUS, Wil; LIBOTTON, Arno. Portfolio Assignments in Teacher Education: a tool for self-regulation for the learning process? *International Journal for Scholarship of Teaching and Learning*, v. 1, n. 2, art. 17, 2007.
- TAYLOR, Catherine. Using Portfolios to Teach Teachers about Assessment: how to survive. *Educational Assessment*, v. 4, n. 2, p. 123-147, 1997.
- WELSH, Mary. Student perceptions of using the PebblePad e-portfolio system to support self-and peer-based formative assessment. *Technology, Pedagogy and Education*, v. 21, n. 1, p. 57-83, 2012.
- ZEICHNER, Ken; WRAY, Susan. The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, v. 17, p. 613-621, 2001.
- ZEICHNER, Ken. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na Formação de Professores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.
- ZEICHNER, Ken; LIU, Katrina. A critical analysis of reflection as a goal for teacher education. In: LYONS, Nona. *Handbook of reflection and reflective inquiry: mapping a way of knowing for professional inquiry*, 2020. p. 67-84.

Autora correspondente:

Liliane Antiqueira

Universidade Federal do Rio Grande – Furg

Av. Itália, km 8 - Campus Carreiros, Rio Grande/RS, Brasil.

E-mail: lilianeantiqueira@gmail.com

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação
está sob Licença Creative Commons CC – By 4.0.