



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS**

WALLISSON RODRIGUES DA SILVA

**O PORTFÓLIO DIGITAL COMO INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO NA
FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DE UM PROFESSOR DE
LÍNGUA INGLESA EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

**CAMPINA GRANDE/PB
2022**

WALLISSON RODRIGUES DA SILVA

**O PORTFÓLIO DIGITAL COMO INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO NA
FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DE UM PROFESSOR DE
LÍNGUA INGLESA EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do Curso de Letras Inglês, do Departamento de Letras e Artes, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Letras Inglês.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof^a Dr^a Karyne Soares Duarte Silveira

**CAMPINA GRANDE/PB
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586p Silva, Wallisson Rodrigues da.

O portfólio digital como instrumento de autoavaliação na formação docente inicial de um professor de língua inglesa em estágio supervisionado [manuscrito] / Wallisson Rodrigues da Silva. - 2022.

34 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022.

"Orientação : Profa. Dra. Karyne Soares Duarte Silveira, Coordenação do Curso de Letras Inglês - CEDUC."

1. Formação docente. 2. Estágio supervisionado. 3. Língua inglesa. 4. Portfólio digital. I. Título

21. ed. CDD 371.12

WALLISSON RODRIGUES DA SILVA

**O PORTFÓLIO DIGITAL COMO INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO
NA FORMAÇÃO INICIAL DE UM PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA
EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do Curso de Letras Inglês, do Departamento de Letras e Artes, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Letras Inglês.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Aprovado em: 30/11/2022

Média: 10,0

BANCA EXAMINADORA

Karyne Soares Duarte Silveira

Prof^a Dr^a Karyne Soares Duarte Silveira (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Maria Lúcia Serafim

Prof^a Ms Maria Lúcia Serafim
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Francisco Gabriel Cordeiro da Silva

Prof. Ms Francisco Gabriel Cordeiro da Silva
Universidade Estadual Paraíba (UEPB)

A Ana Rúbia Porto Xavier, professora que me inspirou para que estivesse aqui hoje, DEDICO.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	8
2.2 O papel do Estágio Supervisionado na formação docente	8
2.2 A postura reflexiva do professor em formação inicial	12
2.3 O portfólio como dispositivo de formação e reflexão docente	14
3 METODOLOGIA	18
4 ANÁLISE DE DADOS.....	19
4.1 Temas recorrentes	19
4.2 Os desafios	22
4.3 A postura reflexiva	24
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS.....	28
APÊNDICE.....	31

**O PORTFÓLIO DIGITAL COMO INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO NA
FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DE UM PROFESSOR DE
LÍNGUA INGLESA EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

**THE DIGITAL PORTFOLIO AS AN INSTRUMENT OF SELF-ASSESSMENT IN
THE INITIAL TEACHING TRAINING OF AN ENGLISH LANGUAGE
TEACHER IN SUPERVISED INTERNSHIP**

Wallisson Rodrigues da Silva¹

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo geral de analisar de que forma a escrita de um portfólio digital sobre as experiências do Estágio Supervisionado (ES) pode favorecer a percepção sobre o desenvolvimento acadêmico-profissional de um professor de inglês em formação inicial. De forma específica, objetivamos: i) identificar, no portfólio, os temas mais recorrentes contemplados pelo professor em formação como autor do texto sobre as experiências vivenciadas no ES II; ii) verificar os principais desafios mencionados sobre essa vivência; e iii) refletir sobre exemplos da postura reflexiva em desenvolvimento. Como suporte teórico para a realização desta pesquisa, abordamos o papel do ES na formação docente, principalmente, à luz das contribuições de Bueno (2007) e Pimenta e Lima (2005/2006); em seguida, contemplamos a postura reflexiva a partir das contribuições de Schön (2000), Perrenoud (2002) e Freire (2007); e, por fim, discorremos sobre o surgimento do gênero portfólio, suas principais características e contribuições como dispositivo de formação docente, com base em Shores e Grace (2001), Serafim e Celino (2014), Pianovski (2008), dentre outros. No que diz respeito aos aspectos metodológicos, esta pesquisa é classificada como um estudo de caso de abordagem qualitativa, realizada por via documental, tendo em vista o fato de que tivemos como única fonte de geração de dados um portfólio produzido durante o ES em contexto de ensino remoto. Após a análise do *corpus* composto por fragmentos do portfólio, constatamos que esse dispositivo: estimula a reflexão contínua e autoavaliação sobre o agir do professor em formação inicial; amplia o olhar sobre o ofício da docência; possibilita refletir sobre formas de enfrentamento dos desafios vivenciados, dentre outras contribuições.

Palavras-Chave: Formação docente. Estágio Supervisionado. Língua Inglesa. Portfólio digital.

ABSTRACT

The present work has the general objective of analyzing how the writing of a digital portfolio about the experiences of the Supervised Internship (SI) can favor the perception of the academic-professional development of an English teacher in initial formation. Specifically, we aimed to: i) identify, in the portfolio, the most recurrent

¹Graduando em Letras Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: wallisson.silva@aluno.uepb.edu.br

themes contemplated by the teacher in training as the author of the text about the experiences lived in SI II; ii) verify the main challenges pointed out about this experience; and iii) reflect on examples of the reflective posture development. As theoretical support for carrying out this research, we approach the role of SI in teacher education, mainly in light of the contributions of Bueno (2007) and Pimenta and Lima (2005/2006); then, we contemplate the reflexive posture from the contributions of Schön (2000), Perrenoud (2002) and Freire (2007); and, finally, we discuss the emergence of the portfolio genre, its main characteristics and contributions as a teacher training device, based on Shores and Grace (2001), Serafim and Celino (2014), Pianovski (2008), among others. With regard to the methodological aspects, this research is classified as a case study with a qualitative approach, carried out through a documentary path, since we had, as the only source of data generation, the portfolio produced during the SI in remote learning context. After analyzing the corpus composed of portfolio fragments, we found that this device: stimulates continuous reflection and self-assessment on the actions of teachers in initial training; expands the look on the teaching profession; makes it possible to reflect on ways of coping with the challenges experienced, among other contributions.

Keywords: Teacher training. Supervised Internship. English Language. Digital portfolio.

1 INTRODUÇÃO

O componente curricular de Estágio Supervisionado (doravante ES) pode ser considerado por muitos como um divisor de águas na formação docente, pois será o momento em que de fato o professor em formação inicial terá a certeza de querer atuar ou não em sala de aula, já que é no campo de estágio que ele poderá colocar em prática aquilo que aprendeu ao longo da graduação.

O componente de ES nos proporciona momentos muito valiosos nos quais caminhamos pela prática e teoria, uma complementando a outra, enriquecendo cada vez mais a nossa aprendizagem e nos direcionando para uma formação de maior qualidade. Passar por ES e não refletir sobre a suas práticas docentes é ter a certeza que ainda não estamos prontos para exercer o nosso ofício.

Na nossa formação no curso de Letras Inglês, em uma universidade pública no interior da Paraíba, ao cursarmos o componente de ES II² na modalidade remota, no primeiro semestre de 2021 (durante a pandemia), vivenciamos a experiência de ensino remoto de inglês para uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola pública localizada em Campina Grande, na Paraíba. Naquele contexto, a professora formadora do ES II solicitou que realizássemos registros sobre as experiências vivenciadas por meio de um portfóliodigital (compartilhado via *Google Classroom*) e esclareceu que esses registros seriam lidos e avaliados quinzenalmente, nos possibilitando a reescrita, quando necessário. Ao final do semestre, tivemos a oportunidade de compartilhar as nossas vivências ao longo do estágio, o que nos proporcionou refletir sobre as contribuições dessa prática em nossa formação³.

Essa experiência de reflexão partilhada nos levou a enxergar o possível potencial do portfólio como instrumento significativo na promoção da autoavaliação do professor em formação inicial. Assim, desenvolvemos este estudo buscando confirmar essa constatação inicial e entender como se dava esse processo, o que nos levou a elaborar a seguinte pergunta de pesquisa: De que forma a escrita de um portfólio digital no ES pode favorecer a percepção sobre o desenvolvimento acadêmico-profissional de um professor de inglês em formação inicial?

Neste sentido, foi estabelecido como objetivo geral deste estudo analisar como a escrita de um portfólio digital sobre as experiências do ES pode favorecer a percepção sobre o desenvolvimento acadêmico-profissional de um professor de inglês em formação inicial. De forma específica, objetivamos: i) identificar, no portfólio, os temas mais recorrentes contemplados pelo autor do texto sobre as experiências vivenciadas no ES II; ii) verificar os principais desafios mencionados sobre essa vivência; e iii) refletir sobre exemplos da postura reflexiva em desenvolvimento.

² Na Instituição de Ensino Superior na qual este estudo foi realizado, o ES é subdividido em três componentes, a saber: o ES I, no qual é vivenciada a experiência de monitoria (observação) de aulas de inglês em turmas de Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), preferencialmente, em escolas públicas; o ES II, no qual é vivenciada a regência de aulas no EF; e o ES III, no qual é vivenciada a regência de aulas no EM.

³ Essa constatação se deu após as apresentações orais dos portfólios (via *Google Meet*) feitas pelos professores em formação inicial, ao final do componente curricular de ES II, no qual todos puderam compartilhar suas principais experiências vividas ao longo do ES, conforme solicitação da professora formadora.

Para isso, organizamos este trabalho nas seguintes seções: fundamentação teórica, na qual refletimos sobre o papel do ES e sua importância para a formação docente, a postura reflexiva do professor em formação inicial, bem como quanto ao portfólio como dispositivo de formação docente; metodologia, na qual descrevemos a tipologia da pesquisa, o contexto, o participante e o *corpus* utilizado; análise de dados, na qual interpretamos os fragmentos do portfólio; e, por fim, nas considerações finais, apresentamos nossas reflexões sobre o estudo realizado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, como forma de dar suporte à nossa análise sobre os fragmentos do portfólio, abordamos, à luz da teoria, o papel do ES na formação docente, em seguida, refletimos sobre a importância da postura reflexiva do professor em formação inicial e, por fim, discorremos acerca do portfólio como dispositivo de formação docente.

2.1 O papel do Estágio Supervisionado na formação docente

O componente curricular de ES é de fundamental importância para o desenvolvimento acadêmico do professor em formação inicial, tendo em vista que ele terá que vivenciar na prática a teoria estudada ao longo da graduação. Porém, nem sempre foi assim, já que o ES demorou a ser implementado e reconhecido no nosso país como componente necessário ao desenvolvimento de professores em formação inicial.

No Brasil, o ES só veio ocorrer no século XIX, com foco principal nas séries iniciais, pois só nos anos de 1835 e 1842 houve o surgimento da primeira Escola Normal em Niterói e a segunda na Bahia, demandando a devida formação de professores para atuarem nesses contextos. Porém, de acordo com Bueno (2007), nessa época não havia interesse de qualificação voltada para o proletariado, pois a economia do país girava em torno da agricultura, sendo assim, não havia necessidade de investimentos econômicos para a formação de professores em um ambiente qualificado.

Destaca-se, nesse período, o ensino através do método de Lancaster que, de acordo com Tanuri (2000, p. 63), se dava por meio de pessoas que possuíam conhecimento em determinada área e não precisavam ter formação docente para ensinar. O mesmo acontecia quando um aluno avançava em seus estudos, pois isso já o capacitava a ensinar a outros que ainda não possuíam o mesmo conhecimento.

Com a revolução industrial, a educação começou a ser mais valorizada, pois a sociedade necessitava de uma mão de obra mais qualificada para poder desenvolver um trabalho de maior qualidade nos setores industriais. Isso fez com que a educação ganhasse valor econômico e, assim, as práticas de leitura e escrita passaram a ser reconhecidas e valorizadas. Nas palavras de Bueno (2007), o domínio da leitura e da escrita se tornaram essenciais para poder se trabalhar dentro dos setores da indústria daquela época, como também possibilitaram às pessoas terem mais conhecimento dos produtos que estavam comprando e a conquistarem melhores salários.

Esse período industrial chegou ao Brasil por volta das décadas de 20 e 30, ao mesmo tempo em que gerava um desenvolvimento desigual da sociedade, impulsionava os setores comercial, administrativo, dentre outros. Para a autora

(2007), esse movimento também atingia a educação que se tornava necessária e útil para essa época de desenvolvimento industrial, econômico e educacional.

Em 1931, por meio do decreto nº 19.852/31, tivemos a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras que era responsável pela formação de professores. Só que a validação deste decreto só veio ocorrer em 1939 com o surgimento da Universidade do Brasil, que ficou reconhecida pelo modelo de formação de professores 3+1, descrito a seguir:

Nele, o professor é um técnico que aplica as regras resultantes de seus conhecimentos científicos, recebidos em três anos de curso, e pedagógicos, aprendidos no último ano. Na fase de aprendizagem pedagógica, o futuro professor deveria desenvolver o estágio, em que aplicasse os conhecimentos recebidos durante o curso. (BUENO, 2007, p.12)

Conforme descrito pela autora, nesse modelo, o professor se baseava no conhecimento científico e pedagógico desenvolvido na universidade, aplicado durante seu estágio, sem se dar conta que o ES também era um ambiente para novas aprendizagens.

Já em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 4.024, de 20/12/1961 - BRASIL, 1961) estabeleceu que cada estado ficaria responsável pelos seus currículos garantindo, assim, uma versatilidade maior para os estados. Por isso, Bueno (2007) ressalta que mesmo que surgissem disciplinas que ajudassem o professor no seu caminhar pelo conhecimento, não haviam outras matérias que o guiassem a entender o real sentido do seu ofício, já que essa lei pouco se detinha à formação dos professores, pois visava mais o cumprimento de cargas horárias que eram atribuídas aos docentes.

Nesse cenário, o ensino era muito técnico e o professor era unicamente um mero condutor que tinha como propósito conduzir seus alunos para as grandes fábricas sem se preocupar com as condições da viagem e as paradas que eram feitas ao longo do caminho. Em 1964, o ensino tecnicista ganhou mais ênfase com o golpe militar, uma vez que as escolas só serviram para transformar o seu corpo estudantil em produtos brutos que seriam utilizados pelas grandes indústrias da época (BUENO, 2007).

Com o fim da ditadura militar em 1985, iniciou-se uma Nova República no Brasil caracterizando uma batalha travada pela educação que se mostrou ser uma arma poderosa na luta pelos direitos sociais (BUENO, 2007). Essa luta ficou visível, pois muitos pensadores foram censurados e calados e, ao refletirem sobre o poder que a educação pode gerar, ela passou a ser considerada como uma força capaz de transformar uma sociedade.

Onze anos depois, a LDB/96 (BRASIL, 1996) enfatizou a necessidade de uma maior integração entre a teoria e a prática na formação docente, e, assim, por meio do Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE)/CP nº 21/2001, foi estabelecido que, para a integralização dos cursos de formação de professores, das 2800 (duas mil e oitocentas) horas previstas para os componentes curriculares, 400 horas seriam voltadas para a prática do ensino, ao longo do curso, e 400 horas para o ES, no final do curso. O entendimento é que essas horas ajudariam no processo de formação de professores, qualificando-os melhor para que pudessem exercer sua profissão com mais eficiência. A partir desse momento, segundo Bueno (2007), dado o referido parecer, o ES ganhou *status* primordial na formação de professores, havendo, então, uma maior valorização do ES no meio acadêmico.

Neste sentido, podemos afirmar que, ao longo da história da formação de professores no Brasil, segundo Pimenta e Lima (2005/2006), o ES pôde ser compreendido a partir de quatro modelos, a saber: I) a prática como imitação de modelos; II) a prática como instrumentalização da técnica; III) crítica geral às escolas; e IV) o estágio superando a separação teoria e prática, conforme descrevemos a seguir.

I) A prática como imitação de modelos - Nessa perspectiva, costuma-se imitar e reproduzir metodologias aplicadas pelos professores como se fossem, necessariamente, modelos do que é ser um bom professor. Essa prática de imitação de modelos apresenta limitações, pois os alunos simplesmente não colocam relevância no seu aprendizado ou em suas experiências vividas ao longo da sua vida acadêmica e passam a adotar/imitar, em geral, sem a devida reflexão, exemplos de práticas do que eles consideram como bons professores/profissionais. Essa prática fica atrelada a uma abordagem behaviorista, na qual o aluno só reproduz o que vê, desconsiderando o seu contexto e demandas específicas. Para Pimenta e Lima (2005/2006), o ES visto nessa perspectiva desconsidera o pensamento crítico-reflexivo do profissional, tornando o educador meramente um mímico de práticas vistas e reproduzidas por eles que, em sua grande maioria, podem não se adequar de fato à sua realidade.

II) A prática como instrumentalização da técnica – Nesse modelo, a crença é de que as técnicas, habilidades e metodologias ensinadas são capazes de suprir todas as demandas de uma sala de aula. Assim, os professores em formação inicial acabam criando a falsa impressão de que toda sala de aula e todas as realidades dos alunos são iguais. Conforme esclarecem Pimenta e Lima (2005/2006) e Bueno (2007), essas técnicas/habilidades devem se moldar diante das realidades encontradas em cada ambiente, gerando, assim, um pensamento crítico sobre as escolhas pedagógicas sem ignorar o contexto social de todos os envolvidos.

III) Crítica geral às escolas - Essa concepção criou uma barreira entre escolas e universidades, uma vez visava a ida à escola com a finalidade de identificar suas limitações. Essas críticas, muitas vezes, pouco consistentes, acabaram gerando desencontros entre as escolas e as universidades, resultando, inclusive, na dificuldade ou mesmo no impedimento de que os estágios fossem realizados em seus espaços, uma vez que os estagiários só iam para as escolas no intuito de criticar o corpo docente e a administração das escolas por não seguirem as teorias técnicas que eles aprendiam nas universidades; isto é, nessa perspectiva de ES, os professores e as escolas eram apenas rotulados como bons ou ruins. Nesse sentido, Bueno (2007, p. 17) esclarece que

Nessa perspectiva, o estagiário buscava na escola somente as falhas, os desvios, os pontos negativos, tachando os professores de ultrapassados, tradicionais e incompetentes. Somente a universidade e seus professores saberiam o que é dar aulas, ao passo que os demais estariam apenas “enrolando”.

Esse tipo de ES acabava favorecendo uma formação de profissionais autoritários, que se julgavam superiores aos demais, além de descomprometidos com a realidade das escolas, ao apontarem falhas, sem realizarem o devido reconhecimento das particularidades de cada instituição.

IV) O estágio superando a separação teoria e prática - O quarto modelo de estágio descrito por Pimenta e Lima (2005/2006) consiste em colocar o estágio na perspectiva de pesquisa, fazendo com que o estagiário possa agir e pensar por

conta própria, procurando não seguir métodos e técnicas preestabelecidas, mas sendo o desenvolvedor de suas próprias metodologias, a partir da supervisão do professor formador e do professor da escola, podendo adaptá-las às realidades que irá encontrar. Dessa forma, a pesquisa é vista como um caminho que promove a autonomia do estagiário, favorecendo a sua formação enquanto professor reflexivo, que se coloca como um agente transformador de realidades e que busca o efetivo desenvolvimento dos aprendizes que estão sob sua responsabilidade. Sobre essa visão mais ampla do estágio, Pimenta e Lima (2005/2006, p. 15) reforçam:

Essa visão mais abrangente e contextualizada do estágio indica, para além da instrumentalização técnica da função docente, um profissional pensante, que vive num determinado espaço e num certo tempo histórico, capaz de vislumbrar o caráter coletivo e social de sua profissão.

Ao considerarmos esses quatro modelos de estágio descritos por Pimenta e Lima (2005/2006), é possível afirmar que as diferentes perspectivas por meio das quais o ES tem sido encarado ao longo dos anos refletem as mudanças sociais culturais e educacionais vividas em sociedade, que, por sua vez, têm levado os professores formadores a promoverem o desenvolvimento da postura crítico-reflexiva de professores em formação inicial com relação às suas práticas pedagógicas e ao processo de ensino e aprendizagem, assumindo, cada vez mais, o compromisso com a educação como um todo.

Neste sentido, entendemos que o ES apresenta grande contribuição para o professor em formação inicial, pois o estimula a refletir sobre suas práticas e isso faz com que possam delinear as futuras características do educador que eles buscam para si. É no ES que tudo passa a ser vivido de modo intenso e particular para cada estagiário, dito de outra forma, é no ES que a teoria passa a instrumentalizar a prática vivenciada. Segundo Pimenta e Lima (2005/2006, p. 6):

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como 'teóricos', que a profissão se aprende 'na prática', que certos professores e disciplinas são por demais 'teóricos'. Que 'na prática a teoria é outra'.

Apesar de, para muitos alunos, os cursos de formação de professores ainda apresentarem a relação entre teoria e prática de forma dicotômica, nos alinhamos à proposta do quarto modelo de estágio, buscando superar essa concepção. Dito de outra forma, entendemos que o ES pode ser um lugar privilegiado de aproximação entre teoria e prática, pois defendemos que é por meio da teoria que fundamentamos a nossa prática e é na prática mediada pela teoria que aprendemos e modificamos muitas ações para nos adaptarmos à realidade de nossos alunos e de nossas salas de aula.

Nesse quarto modelo de estágio, o ato da reflexão se torna de fundamental importância, pois é neste momento da formação que os professores entrarão em contato com as escolas para conhecer a realidade da sala de aula e, assim, refletir sobre as atividades a serem postas em prática e sobre as que precisam ser repensadas quanto a sua verdadeira adequação a cada contexto de ensino. Com isso, os professores em formação inicial podem sempre se aprimorar cada vez mais encontrar respostas mais concretas para os desafios que enfrentam, o que os leva a desenvolver um olhar crítico-reflexivo sobre o seu próprio agir.

As experiências vivenciadas pelos professores em formação inicial em sala de aula possibilitam que eles sejam capazes de problematizar situações ocorridas durante a aula, associando ao seu acervo teórico, de modo que possam manter e/ou adequar o que for preciso e, assim, construir novos saberes.

Dessa maneira, o ES coloca o professor em formação inicial em várias situações que exigirão dele um ajuste no seu modo de pensar, agir e enxergar as demandas à sua volta sobre suas experiências vividas em sala de aula, favorecendo o pensamento crítico-reflexivo de modo que ele possa ter um panorama mais amplo sobre o meio socioeducacional no qual está inserido.

Na subseção a seguir, discorreremos sobre a postura reflexiva do professor em formação inicial.

2.2 A postura reflexiva do professor em formação inicial

A formação de professores é, sem dúvida, um pilar na área educacional, tendo em vista o papel desempenhado pelos docentes na promoção de uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino. Com isso, sempre que abordamos a questão da formação de professores, discute-se sobre a postura reflexiva que os docentes devem ter ou do ato de refletir sobre alguma problemática, o que nos leva a buscar entender o que é essa reflexão.

No que diz respeito à prática da reflexão, segundo Perrenoud (2002), esta pode ser entendida como uma reflexão em torno de uma ação, ou problemática, ou situações em sala de aula, mas também uma reflexão sobre os objetivos, os procedimentos e os próprios saberes do professor.

O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro; decide proceder de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante ou quando o ano seguinte se iniciar, estabelece objetivos mais claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos. A prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares. (PERRENOUD, 2002, p. 44)

Nesse processo de formação inicial, o professor precisa estar preparado para assumir suas responsabilidades e, assim, poder refletir sobre suas práticas, os seus pontos fortes e fracos e sobre o impacto que ele pode causar na sua própria vida, bem como de seus discentes. Assim, o ato de refletir sobre o ambiente em que ele está inserido é crucial para as suas futuras tomadas de decisões.

Schön (2000) defende a existência de três tipos de reflexão: a. reflexão na ação, que consiste em refletirmos durante a ação sem interrompê-la, nos levando a termos um novo olhar em torno do que estamos fazendo; b. reflexão sobre a ação, que acontece quando refletirmos a respeito de uma ação passada com a intenção de descobrir o que pode ter gerado essas situações inesperadas; e c. reflexão sobre a reflexão na ação, que nos permite rever o que fizemos na tentativa de compreender como o ato de fazer essa reflexão pode nos ajudar a construir um novo saber. É esse processo de refletir durante e sobre a ação que ajuda os futuros professores a entenderem melhor as situações que os cercam dentro do mundo socioeducacional no qual eles, aos poucos, estão sendo inseridos, e isso faz com que eles se sintam mais preparados para exercer suas funções enquanto professores.

De acordo com Schön (2000) e Perrenoud (2002), esse refletir em meio a uma ação, seja ela uma solução, problema ou indagação durante um determinado ato

educacional faz com que os profissionais sejam capazes de identificar fatores que podem contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos agentes envolvidos.

Isso nos leva a pensar sobre os fatores que influenciam o processo reflexivo que, como aponta Perrenoud (2002), são vários, a saber: a busca para solucionar um problema referente a uma ação que não deu certo; uma decisão que o docente precisa tomar em determinado momento de sua carreira; a remodelação de seus pensamentos; a vontade de tentar entender o ambiente em que ele atua e o que o atravessa; o sentimento de fracasso, frustração e superação que faz parte do ofício do educador; a compreensão sobre sua formação e as buscas por novos conhecimentos que irão ajudá-lo a entender melhor que tipo de professor ele é; a busca para firmar sua identidade enquanto educador que sonha ser; dentre outros fatores são alguns dos motivos que tendem a influenciar os pensamentos reflexivos dos docentes durante seu processo de formação inicial e continuada.

Para Tardif (2002), essa formação inicial tem início bem antes da nossa formação educacional, pois somos inseridos inicialmente em diferentes grupos sociais com os quais aprendemos diferentes formas de agir, de pensar, de nos posicionarmos, o que influenciará o nosso processo de aprendizagem. Tudo isso trará um impacto para o futuro professor que terá que confrontar toda sua história socioeducacional na construção do seu eu profissional.

Neste sentido, Freire (2007) afirma que, é pesando de forma crítica reflexiva a respeito de suas atividades que o educador vai encontrando cada vez mais formas de amplificar e melhorar as suas práticas socioeducacionais.

Refletir sobre os saberes sociais, educacionais, profissionais, formativos e pessoais que acompanham os professores durante sua formação inicial impacta diretamente na tomada de decisões que eles fazem sobre a forma que vão ensinar. Segundo Tardif (2002), todos esses saberes têm impacto no saber ensinar do docente que traz dentro de si vestígios temporais ligados às práticas positivas e negativas encontradas durante seu processo formativo do eu professor/profissional que se constitui com o passar do tempo. Quanto aos novos saberes construídos, Tardif (2002, p. 36) esclarece que:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Sua prática docente integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

De acordo com Freire (2007), se torna fundamental o ato da reflexão para nós, seres humanos, pois somos seres inconclusos, o que nos convoca a participar desse movimento de formação contínua em busca de novos conhecimentos para que possamos nos firmar de modo pessoal e profissional.

Por isso, é necessário o ato de refletir sobre tudo o que gera inquietação no mundo educacional e social, pois o profissional que caminha entre esses dois mundos necessita avaliar-se e avaliar tudo à sua volta para que ele possa não só desempenhar melhor o seu trabalho, mas, sobretudo, se desenvolver, tendo em vista que o ato de refletir ultrapassa as barreiras das salas de aula. Nesse sentido, Perrenoud (2002, p. 43) afirma que

Um “professor reflexivo” não pára de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissional.

Fazer da reflexão um ato comum na nossa vida profissional e pessoal faz com que enxerguemos falhas que costumamos tapar com nosso orgulho nos impedindo de evoluir para nossas melhores versões enquanto professores/humanos. Esse fato reforça o entendimento de que, enquanto professores, a reflexão deve ser um hábito comum na vida dos sujeitos envolvidos, cuja intenção é a busca da melhoria em torno de suas ações.

Na subseção a seguir, abordamos a importância do portfólio como dispositivo que pode auxiliar no processo de reflexão e formação docente.

2.3 O portfólio como dispositivo de formação e reflexão docente

O portfólio tem o seu surgimento na área das artes, como um conjunto de pastas ou trabalhos que era utilizado por vários profissionais que visavam escrever os seus mais elevados destaques sobre seus ofícios. Por ser um instrumento de muita versatilidade, era utilizado tanto no campo das ciências humanas quanto exatas, visto que o profissional que fizesse uso do portfólio era capaz de criar um material de qualidade que lhe dava a oportunidade de mostrar aos seus clientes as suas produções, funcionando como uma espécie de currículo para um determinado trabalho em sua área de atuação (PIANOVSKI, 2008).

No século XX, mais especificamente nos anos 80 a 90, professores dos Estados Unidos, Austrália e Portugal começaram a integrar o portfólio no ambiente educacional, dando a oportunidade ao aluno de poder se autoavaliar durante o seu processo de desenvolvimento tanto social como educacional (PIANOVSKI, 2008).

No Brasil, o portfólio ganhou destaque nos cursos de Educação a Distância (EAD), sobretudo nos cursos de formação de professores, favorecendo o processo de formação por meio de contribuições bastante reflexivas sobre os seus papéis na sociedade em que estão imersos (PIANOVSKI, 2008). Segundo Villas Boas (2005), o portfólio não é apenas um procedimento de avaliação, mas um trabalho pedagógico que visa todo o processo de aprendizagem dos seus participantes.

Assim, sendo os professores em formação inicial os protagonistas e principais avaliadores de suas próprias narrativas, eles podem se sentir à vontade para expor tudo o que lhes acontece de vantagens e desvantagens durante seu processo de escrita-reflexiva.

Aqui, trazemos algumas definições de portfólio apontadas por autores distintos que nos guiam por perspectivas que se complementam. Serafim e Celino (2014, p. 4), por exemplo, definem o portfólio da seguinte maneira:

Em educação, entende-se por portfólio uma coleção das produções do estudante, as quais sinalizam as construções de sua aprendizagem. Sendo, portanto, um trabalho organizado pelo próprio aluno, tendo o docente ao seu lado como proponente e mediador das propostas de atividades, ou seja, um sinalizador de caminhos.

Na definição apresentada pelas autoras, o portfólio tem o poder de sinalizar as aprendizagens dos alunos incorporando uma visão sólida das atividades

exercidas pelos estudantes ao longo de sua caminhada, já o professor atua como moderador dessas práticas. Serafim e Celino (2014, p. 4) comentam, ainda, sobre a diversidade de materiais a serem utilizados pelos alunos na elaboração de seus portfólios, agregando valores significativos ao seu desenvolvimento socioeducacional:

Assim, a elaboração de um portfólio abre espaços para uma perspectiva de construções, onde o aluno poderá organizar esse material de diferentes modos, com uma variedade de materiais como: relatos de suas experiências de vida, de suas aprendizagens, das pesquisas e leituras feitas, das atividades extracurriculares das quais participou desde que venham agregar valores às aprendizagens formais transmitidas nas aulas, das observações realizadas, entre outras atividades.

Shores e Grace (2001, p. 1) também abordam a ideia de Serafim e Celino (2014) sobre o portfólio como uma coleção de itens, porém dão ênfase à questão temporal dessa produção, favorecendo a percepção do professor sobre o desenvolvimento de seus alunos:

Uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança: essa é a melhor resposta que podemos dar aos professores.

Outros autores também apresentam os portfólios dessa forma. Para Carvalho (2007, p. 63), “o portfólio se constitui no agrupamento de amostras de trabalhos produzidos pelos alunos com as devidas anotações sobre os dados em questão.” Waterman (1991 *apud* ALVARENGA; ARAÚJO; 2006, p. 138), “por sua vez, afirma que, em geral, portfólios têm sido descritos como uma coletânea de evidências que documentam o desenvolvimento, as competências e as habilidades do indivíduo”.

Com base nas definições apresentadas, elaboramos a nossa própria definição do gênero portfólio: um instrumento de autoconhecimento e reflexão sobre um conjunto de materiais que são elaborados durante sua jornada de aprendizagem e desenvolvimento; é como ter asas e poder voar dentro dos seus pensamentos crítico-reflexivos, podendo expô-los sem as correntes que nos são impostas por meio de outros gêneros acadêmicos. Nesse sentido, esclarecemos que é nessa perspectiva que compreendemos portfólio ao longo da nossa pesquisa.

Conforme esclarecem Sá-Chaves (2007) e Carvalho (2007), o portfólio é uma ferramenta que vem ganhando cada vez mais espaço no mundo educacional, visto que se trata de um instrumento que ajuda o aprendiz a desenvolver uma postura crítico-reflexiva necessária ao exercício da sua futura profissão. Os portfólios se tornam trabalhos únicos que são elaborados por cada aluno com o auxílio do professor que desempenha o seu papel como mediador nesse processo, por meio das orientações, enquanto o aluno é o ator principal que reunirá as suas dificuldades e os saberes construídos sobre sua prática crítico-reflexiva diante de suas experiências socioeducacionais.

Alvarenga e Araújo (2006) também contemplam esse entendimento do papel fundamental do aluno na reflexão sobre a realidade vivenciada, por meio do portfólio, cabendo ao professor orientá-lo no processo de escrita e reescrita das ideias apresentadas.

Ao elaborar um portfólio, devemos ter em mente algumas práticas que se fazem essenciais para a devida utilização dessa ferramenta educacional. De acordo com Alves (2007, p. 6):

No contrato pedagógico, realizado no início do semestre, alguns pontos foram firmadas para a constituição do portfólio, tais como: registrar aspectos considerados pessoalmente relevantes; identificar os processos e os produtos de atividades; ilustrar modos de trabalho em aula, fora dela, na biblioteca, nos laboratórios, individual, em grupo; anotar os principais conceitos dos temas estudados, interpretando-os; incluir referências a experiências de aprendizagem diversificadas como investigações complementares ao conteúdo em pauta, projetos de pesquisa, utilização de materiais, de tecnologia e a participação em outras atividades educativas; revelar o envolvimento na revisão, reflexão e na seleção dos trabalhos; estabelecer um diálogo com o professor e vice-versa sobre avanços, dificuldades, angústias etc.

Todo esse conjunto leva à construção do portfólio que tanto auxilia o professor formador como o professor em formação a estabelecerem um diálogo sobre as experiências vivenciadas e as reflexões realizadas.

Entretanto, é preciso levar em conta alguns fatores para que a construção desse texto seja clara para o aprendiz. De acordo com Pianovski (2008), o professor deve: ser claro sobre o objetivo a ser alcançado com o uso do portfólio; apresentar os itens que podem ajudar na construção do gênero; ter domínio do gênero para poder colaborar da melhor forma possível com seus alunos; estimular e favorecer o desenvolvimento da criatividade e da aprendizagem de seus alunos.

Já Shores e Grace (2001) apontam que o professor tem que: esclarecer que esse processo de escrita do portfólio é diário e que o aluno tem que refletir sobre sua aprendizagem; incentivar o processo de autonomia e autoavaliação dos discentes; e dar um *feedback* aos seus alunos sobre o seu processo de aprendizagem.

Ao trabalharmos com o portfólio, conseguimos enxergar nesse instrumento vantagens que ajudam os professores e alunos a desenvolverem um trabalho significativo tanto do ponto de vista do ensino quanto da aprendizagem. Segundo Sá-Chaves (2007), construir e organizar um portfólio pode favorecer no processo de reflexão de seus autores. Conforme já mencionado anteriormente neste trabalho, a prática da reflexão, por sua vez, contribui na tomada de decisões e consequente desenvolvimento do aprendiz.

Diante do exposto, podemos compreender que o portfólio oferece ao aluno autonomia para usar da sua criatividade com oportunidades de colorir as realidades que expõe em seus trabalhos. Lusardo (2007, *apud* PIANOVSKI, 2008) esclarece que o portfólio permite o desenvolvimento da criatividade, pois possibilita inovar e ousar, criando sempre novas alternativas de aprendizagens. Diante disso, essa alternativa de aprendizagem com uso do portfólio faz com que o aluno desenvolva sua autonomia durante o processo de escrita criativa e de elaboração dessa ferramenta educacional.

Outro ponto vantajoso é a necessidade de pesquisar mais para poder compor de forma mais aprofundada seus conhecimentos em seus trabalhos, o que faz com que o aprendiz busque novas formas para interagir com seu portfólio. De acordo com Pianovski (2008, p. 11):

O aluno participativo é estimulado a pesquisar, buscar o conhecimento, refletir sobre a dinâmica do estudo, retomar os conteúdos. Com autoestima elevada o aluno sente confiança, motivação e predisposição a aprender novos conteúdos disciplinares.

Essa busca de novas fontes de aprendizagem faz com que o aluno reflita sobre os conteúdos estudados retomando os seus trabalhos com novas informações que irão complementar ou ressignificar as suas atividades.

Mais uma vantagem é que o portfólio pode ser usado como instrumento avaliativo, com isso o professor não precisa se prender ao método tradicional avaliativo (utilizando provas) e passa a incorporar essa ferramenta para avaliar os seus alunos. Nas palavras de Alves (2007) e Pianovski (2008), o portfólio foge dos modelos avaliativos tradicionais e acaba promovendo uma escrita mais reflexiva e autônoma por parte dos alunos. Em outras palavras, o portfólio favorece a prática da avaliação formativa.

Pianovski (2008) defende que, quando o portfólio é utilizado de forma avaliativa, ele difere-se totalmente dos métodos tradicionais de avaliação do aluno, já que sua escrita diária estimula a criatividade, a reflexão e a autonomia do aluno fazendo com que ele seja o seu próprio avaliador.

Conforme reforçado com Shores e Grace (2001), um aspecto importante a ser considerado na realização de um portfólio é o momento de *feedback*, que consiste numa prática necessária para guiar o professor em formação nas suas reflexões. Sendo assim, é importante que ocorra esse diálogo entre professor formador e professor em formação favorecendo o processo de amadurecimento e reflexão sobre as vivências.

Sobre essa prática, Alvarenga e Araújo (2006, p. 145) esclarecem que:

É de bom senso considerar que desenvolver um portfólio demanda tempo e é um processo trabalhoso, tanto para o aluno como para o professor. Isso porque é preciso que não só a coleta, que caracteriza a amostra de trabalhos, como a sua organização sejam reais indicadores das aprendizagens obtidas, para que a avaliação seja justa, embora rigorosa. A tarefa de acompanhar e oferecer feedback é onerosa em termos de cuidado, especialmente no que diz respeito à definição dos critérios que permitirão um acompanhamento quase que individualizado.

Para os alunos, esse *feedback* os orienta quanto à produção, enquanto que, para o professor, ele poderá utilizar essa conversa para entender melhor o trabalho desenvolvido pelos alunos e, com isso, conseguir ajudá-lo no seu desenvolvimento acadêmico-profissional.

É importante mencionar que ainda não há uma tradição no nosso país quanto ao uso do gênero portfólio como instrumento avaliativo no Ensino Superior. Segundo Alves (2007, p. 4), seu uso é limitado a alguns contextos específicos.

No Brasil, não se tem tradição da utilização deste tipo de instrumento para avaliação na Educação Superior, apenas, alguns professores de cursos de formação docente, utilizam-no para registro de ações e reflexões especialmente sobre o Estágio Supervisionado.

Muitos professores ainda se sentem inseguros para implementar o portfólio em sua prática. Porém, acreditamos que, ao conhecerem seus objetivos, elementos característicos e benefícios pedagógicos, aos poucos vão se sentindo mais confiantes para utilizá-lo em seus mais variados contextos de ensino.

Alves (2007) esclarece, ainda, que o encaminhamento sobre como desenvolver e onde compartilhar o portfólio depende muito da proposta do professor. No caso do portfólio digital, ele pode ser exibido na internet, pode fazer parte de *homepages* com links que direcionem às produções dos alunos, em CD ROM, que

podem ser criados em salas de aulas e *softwares* interativos que sirvam para a aprendizagem dos discentes. Assim, entendemos que, uma vez que o letramento digital deve fazer parte de qualquer prática de ensino na atualidade, seria contraditório delimitar o portfólio ao formato de documento impresso.

Na próxima seção, apresentamos os aspectos metodológicos que nos guiaram na realização desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa é classificada como um estudo de caso de abordagem qualitativa. Segundo Neves (1996, p. 3), “a pesquisa qualitativa se dá através da análise profunda de um estudo que visa um determinado ambiente, sujeito ou uma situação”. Através da tipologia dessa pesquisa se torna possível descrever o que pode vir a acontecer em alguns casos específicos, sendo impossível chegar a uma resposta universal, tendo em vista que os resultados obtidos dizem respeito ao contexto em que os dados se encontram e aos sujeitos envolvidos.

Além disso, este estudo também é classificado como uma pesquisa documental, tendo em vista o fato de ter tido como única fonte de geração de dados um documento particular escrito, a saber: o portfólio. Para Moreira e Caleffe (2008, p. 75), os passos a serem seguidos para realizar uma pesquisa documental são: “a) determinar os objetivos da pesquisa; b) escolher os documentos; c) acessar os documentos; d) analisar os documentos; e e) redigir o relatório.” Foram exatamente esses os passos adotados no presente estudo.

O contexto de realização desta pesquisa foi o ES II, em um curso de Letras Inglês de uma universidade pública no interior da Paraíba, componente no qual treze professores em formação inicial ministraram aulas remotas de inglês em turmas de EF no primeiro semestre do ano de 2021. No primeiro dia de aula do ES II, que também ocorreu na modalidade remota (via *Google Meet*) em razão da pandemia da Covid-19, a professora formadora propôs à turma a escrita de um portfólio digital (desenvolvido via *Google Classroom*), ao invés do tradicional relatório, como forma de possibilitar uma reflexão mais personalizada e espontânea sobre a experiência vivenciada ao longo do estágio remoto. Para isso, ela explicou as principais características e funções do gênero textual, esclarecendo que os professores em formação inicial teriam liberdade para expressar com criatividade e continuamente suas ideias sobre o processo de formação vivenciado tanto nas aulas teóricas, quanto no estágio em campo (virtual).

Assim, durante aquele semestre, os professores em formação inicial tiveram acesso à teoria sobre a escrita desse gênero (que era novidade para todos da turma), bem como a exemplos de portfólios que poderiam usar como referência, seguindo a estrutura disponibilizada via *Google Classroom*. Dessa forma, a partir de cada solicitação da professora feita na plataforma (por meio de questionamentos e instruções), os professores em formação inicial foram fazendo registros da primeira semana de aula até a última e recebendo *feedback* contínuo com relação a cada um desses registros sobre os seguintes temas: expectativas para o ES II, saberes docentes, planejamento, ensino remoto, o campo de estágio (contemplando o período de observação e regência) e reflexões finais.

Na reta final do processo de escrita, a professora formadora solicitou à turma que identificasse em seus registros o tema que melhor retratasse o percurso vivenciado por cada um e esclareceu que os portfólios seriam socializados com todos os colegas na penúltima semana de aula, por meio de apresentações orais.

No meu⁴ caso, devo confessar que tive dificuldades para identificar o tema do meu portfólio, mas depois de refletir sobre a minha trajetória ao longo da graduação e, de forma mais específica, durante o ES II, percebi que estava embarcando numa verdadeira viagem em prol do meu desenvolvimento e, assim, decidi intitular o meu portfólio como “Viagem pelo Estágio Supervisionado II” (em razão desse fato, em alguns fragmentos do meu portfólio eu faço uso de termos associados ao campo semântico da viagem).

Além de autor desta pesquisa, sou participante neste estudo como autor do portfólio usado para análise. Quanto ao meu perfil, esclareço que sou professor de língua inglesa em formação inicial com pouca experiência de ensino na língua-alvo. A minha primeira experiência de ensino, antes do ES II, aconteceu quando fui bolsista no Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no ano de 2019, e pude ministrar aulas de inglês para os alunos da Educação Básica que foram aprovados no Programa Gira Mundo (por iniciativa do Governo do Estado da Paraíba).

Como instrumento de geração de dados, após a aprovação⁵ do projeto de pesquisa por parte do Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba, selecionei como *corpus* deste trabalho 12 (doze) fragmentos do meu portfólio de ES II como forma de possibilitar a minha reflexão sobre os objetivos geral e específicos estabelecidos para esta pesquisa.

A seguir, analisamos os dados que foram gerados ao longo deste estudo.

4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, apresentamos a nossa análise de dados com base em trechos do portfólio, com o objetivo geral de analisar como a escrita de um portfólio digital sobre as experiências do ES pode favorecer a percepção sobre o desenvolvimento acadêmico-profissional de um professor de inglês em formação inicial. De forma específica, objetivamos: i) identificar, no portfólio, os temas mais recorrentes contemplados pelo autor do texto sobre as experiências vivenciadas no ES II; ii) verificar os principais desafios mencionados sobre essa vivência; e iii) refletir sobre exemplos da postura reflexiva em desenvolvimento.

Utilizamos como categorias de análise os aspectos referentes a cada objetivo específico, por isso, dividimos a nossa análise em três subseções, a saber: os temas recorrentes, os desafios e os exemplos de postura reflexiva.

4.1 Temas recorrentes

Na análise do meu portfólio, pude perceber a recorrência de quatro temas que ao longo da minha narrativa foram ganhando forma e propósitos que me ajudaram de forma significativa a compreender melhor o professor que há em mim. Dentre os temas citados, os mais recorrentes foram: o papel do ES; o mix de sentimentos vivenciados; os desafios impostos pelo ensino remoto; e o desenvolvimento da postura reflexiva.

⁴A partir desta seção do trabalho, faço uso da primeira pessoa do singular para expressar a minha própria interpretação sobre os registros feitos no meu portfólio de ES II.

⁵Comprovada pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 58401322.8.0000.5187 e Parecer nº 5.395.008, disponível no site: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>.

Com relação ao primeiro tema (o papel do ES), pude reforçar a minha compreensão sobre a sua importância na construção do profissional que buscamos nos tornar, sobretudo ao cursar o ES II, conforme descrevo no fragmento 1, a seguir:

Fragmento 1: Me encontro agora indo em direção às minhas últimas paradas do meu curso. Atualmente, estou cursando a disciplina de **Estágio Supervisionado II** e é através dela que vou contar para vocês um pouco dos **caminhos e paradas obrigatórias** que fui fazendo ao longo dessa disciplina que nos ajuda a **refletir sobre nosso papel enquanto professores**. (portfólio, p. 3/4).

No fragmento 1, eu evidencio o contexto do *Estágio Supervisionado* como aquele que vai corresponder ao momento no qual estaria colocando em prática o que foi apreendido ao longo da minha jornada acadêmica. Nesse fragmento, eu também destaco as palavras *caminhos e paradas obrigatórias*, que se relacionam com as diferentes etapas acadêmicas que eu percorri de forma obrigatória para não haver lacunas na minha aprendizagem enquanto professor em formação inicial. E, por fim, quando menciono sobre *refletir nosso papel enquanto professores*, a reflexão em torno de mim mesmo enquanto aluno-professor me ajudou a poder enxergar a importância do meu papel educacional e social, no qual pude começar a transformar os meus erros em acertos e os acertos em conquistas diárias.

Segundo Pimenta e Lima (2005/2006), o estágio pedagógico no campo de formação de professores é indispensável, pois é através deles que o professor conseguirá identificar suas falhas e, com isso, eles têm a possibilidade de lapidar suas técnicas que irão os ajudar na construção da sua identidade acadêmica e profissional.

No fragmento 2, a seguir, volto a discorrer sobre o papel do ES na minha formação.

Fragmento 2: O estágio supervisionado tem esse papel de nos tornar mais reflexivos do nosso papel como professor em formação. Ele nos dá a oportunidade de **excluir reflexos de “maus professores”** para que possamos construir a nossa identidade como um bom professor. Me encontro atualmente nessa **construção e desconstrução** de aspectos que julguei serem certos e errados na minha formação como educador. (portfólio, p. 4)

Quando afirmo sobre *excluir reflexos de ‘maus professores’*, significa que, por meio das vivências no ES, eu tive a oportunidade de pensar em toda a minha formação, desde a Educação Básica, o que me fez refletir sobre práticas que foram utilizadas por professores que me marcaram de forma positiva e/ou negativa. Ainda sobre esse processo reflexivo, contemplo o processo de *construção e desconstrução*, por meio do qual acreditei em algo e desacreditei, que julguei está perfeito quando, na verdade, estava imperfeito e, com isso, tive que ressignificar meus saberes em vários momentos da minha trajetória para poder entender que esse processo de construção e desconstrução deve me acompanhar por toda a vida, me ajudando a ser um profissional e ser humano mais consciente das minhas ações.

Neste sentido, Pimenta e Lima (2005/2006) afirmam que, os conceitos de bons e maus professores são muito relativos, que acabam sendo sujeitos de

diferentes perspectivas, que o que é bom para uma pessoa pode ser ruim para outras, por isso se torna difícil apontar o que de fato é ser um bom educador.

É muito comum nos fazermos perguntas durante nossa formação; são essas perguntas que geralmente surgem como uma chuva que a cada pingo nesse vasto oceano de conhecimento nos contempla com uma resposta que lava nossos medos, anseios, dúvidas, preocupações entre outros sentimentos que nos compõem como sujeitos socio-historicamente construídos. Assim, me dei conta de que os sentimentos também foram um tema recorrente em meu portfólio.

Durante esse meu percurso acadêmico, fiquei preso em minha própria mente sem saber como me livrar das crenças que sempre tive em torno do meu aprendizado, tais como: o professor ser o único dotado de conhecimento; o alunonão possui voz ativa no ambiente educacional; professor bom é aquele que escreve muito no quadro, dentre entre outras crenças. Ao refletir sobre essas crenças, percebi que era necessário refletir também sobre o profissional que eu desejava ser.

Quanto ao segundo tema abordado em meu portfólio (o mix de sentimentos vivenciados), nos fragmentos 3 e 4, a seguir, eu revelo um pouco dos sentimentos que fizeram parte do meu desenvolvimento ao longo da caminhada no ES.

Fragmento 3: Eu e o meu colega de estágio ficamos na sala conversando sobre a aula e compartilhamos do mesmo sentimento; estávamos nos sentindo **frustrados** não por conta de termos uma aluna na nossa aula, mas pelo contexto no geral de não termos conseguido alcançar os nossos objetivos para aquela aula. Demos o nosso **100%**, mas não era esse o sentimento que estávamos sentindo e é até difícil de explicar. (portfólio, p. 26/27)

O fragmento 3 mostra a frustração que foi um sentimento com o qual eu aprendi a lidar aos poucos. Isso não quer dizer que eu saiba por completo, mas entendo que, quando provamos da mesma sensação duas ou três vezes, os impactos causados por elas da segunda vez em diante são menores, o que nos leva a saber lidar melhor com as situações que vamos encontrando diariamente. Sabemos que o sentimento de *frustração* é comum para todos nós e que geralmente nos sentimos assim quando não conseguimos alcançar ou cumprir algo no nosso dia a dia.

Como professor, vi que isso acontece também, pois nem sempre (mesmo acreditando que *demos o nosso 100%*) vamos conseguir alcançar nossos objetivos pedagógicos, mas isso não faz de nós maus professores; na verdade, essa experiência nos ensina a refletir sobre o quê e como precisamos melhorar a nossa prática. Trata-se de uma oportunidade de reflexão sobre a ação (SCHÖN, 2000), que, por sua vez, favorece o nosso desenvolvimento.

Fragmento 4: Nas primeiras aulas do ano, sem exceção da disciplina de Estágio Supervisionado II, nos foi perguntado quais eram as nossas expectativas para o semestre ou disciplina, e meu pensamento diante dessa pergunta que se estendeu durante toda a semana foi este: "As minhas expectativas estão muito **confusas**, são muitas emoções misturadas de **medo, receio, ansiedade** entre outras que não sei como descrever apenas sentir, e esse sentimento me fez enxergar que eu estou no meio de uma corda bamba que não sei dizer ao certo se caiu ou me equilíbrio." (portfólio, p. 6)

Esse fragmento revela que naquele momento de escrita do meu portfólio havia um mix de sentimentos que me confundiam muito, já que de fato eu não sabia o que esperar, por conta do *medo* e da *ansiedade* que a pandemia da Covid-19 causava em mim sobre a possibilidade de continuar ou não com a minha formação naquela modalidade remota; isso me provocava um desequilíbrio a todo instante. Segundo Freire (2007), o que vai importar na formação dos docentes é a compreensão dos sentimentos e seus valores em torno da prática do educador, o ajudando a superar todo o medo, receio e frustração e etc, fazendo com que esse professor-aluno possa se livrar do que o autor chama de ditadura racionalista, quebrando a ideia de uma educação fria que não se importa com o que o aluno- professor pensa ou sente.

Tendo em vista os objetivos específicos ii e iii contemplarem, respectivamente, os desafios (terceiro tema) e o desenvolvimento da postura reflexiva (quarto tema), optei por contemplar a análise sobre os dois últimos temas recorrentes no meu portfólio nas subseções a seguir.

4.2 Os desafios

Diante do cenário mundial de pandemia que estávamos vivendo no ano de 2021, que nos levou a vivenciar, por consequência, os desafios do ensino remoto fez desse o terceiro tema mais recorrente no meu portfólio, conforme pode ser observado nos fragmentos a seguir.

Fragmento 5: Sem o acesso à internet os alunos não têm acesso às aulas que estão de forma remota devido ao vírus da Covid-19, e isso está sendo refletido na quantidade de alunos encontrados nas salas de **aulas virtuais que são poucos.** (portfólio, p. 16)

Devido à Covid-19 tivemos que adotar o ensino remoto, o que gerou um espanto de forma generalizada; eram alunos e professores sem entender de fato como essa experiência funcionaria. Sabíamos que naquele momento, mais do que nunca, a internet teria um papel primordial no processo de ensino-aprendizagem. De um lado, houve a retomada da educação por intermédio da internet, já por outro muitos alunos não tinham *acesso à internet*, o que prejudicaria a sua educação, gerando uma disparidade entre aqueles que tinham acesso e os que não tinham.

Para Santos, Lima e Sousa (2020), a pandemia nos mostrou de modo muito cruel as contradições envolvendo as desigualdades que foram vistas dentro do âmbito social, educacional, de gênero, de classes, políticas e econômicas que acabaram nos obrigando a buscar soluções para respeitarmos o direito a uma vida digna.

A seguir teremos o fragmento 6 no qual reflito a respeito do desafio que identifiquei no portfólio a respeito das aulas remotas.

Fragmento 6: Termos planejado com antecedência nos ajudou a lidar melhor com nossas **aulas remotas** pois dava para **identificar** alguns **problemas com antecedência** e **resolvê-los** para que eles não influenciassem no processo de aprendizagem dos nossos **alunos.** (portfólio, p. 21)

No fragmento 6, destaco o meu olhar enquanto professor, já que eu e meu colega de estágio estávamos dando aula para uma turma do 7º ano, isso fez com

que precisássemos estudar mais para que pudéssemos nos apropriar melhor das ferramentas de ensino remoto. Constatei que, ao nos planejarmos para as aulas remotas, nos sentimos mais confiantes para lidar com os *problemas* que iam surgindo tentando sempre *identificá-los* da melhor forma possível e, assim, *resolvê-los*, contribuindo para que os nossos alunos desfrutassem de uma melhor aprendizagem. Segundo Perrenoud (2002, p.37):

A reflexão é, na maior parte das vezes, prospectiva quando ocorre no momento do planejamento de uma nova atividade ou da antecipação de um acontecimento ou de um problema novo [...]

Como professor em formação inicial, pude vivenciar na prática a importância de uma reflexão prospectiva, nos possibilitando antecipar problemas que eventualmente poderiam surgir tanto em relação às ferramentas digitais quanto com as atividades previstas. Essa reflexão associada ao momento do planejamento nos deixou mais confiantes sobre o trabalho que estávamos desempenhando.

No fragmento 7, a seguir, descrevo mais um desafio vivenciado relacionado ao contexto de ensino remoto:

Fragmento 7: Todos os dias quando abro e fecho os meus olhos os minutos, segundos, horas estão cada vez mais difíceis de controlar, é como se tudo estivesse fora de alcance e que essas fases do tempo passado, presente e futuro deixassem de ter tanto significado diante da dimensão do agora. Não tenho mais o tempo que passou, o que me deixa à mercê do agora e o meu agora é o retorno das **aulas remotas** em meio a uma **pandemia**. (portfólio, p. 6)

É inegável que a educação sofreu várias mudanças drásticas devido ao período da pandemia da Covid-19, dentre elas destaco as aulas que deixaram de ser presenciais e passaram a ser remotas. Essa nova modalidade de aula representou um grande desafio tanto para os professores quanto para os alunos, que tiveram que se adequar a esse formato de aula de uma hora para a outra como forma de dar continuidade ao ano letivo, numa tentativa de amenizar os impactos gerados na educação devido à pandemia.

Pude perceber que o período de *aulas remotas* durante a *pandemia* me provocou a refletir de modo mais pontual sobre os impactos vivenciados no processo de ensino-aprendizagem, já que, ao mesmo tempo, eu estava sentindo na pele aquela experiência tanto como professor quanto como aluno. Pude refletir sobre posturas, práticas e atividades que se mostravam mais ou menos significativas e quais delas priorizar.

Segundo Santos, Lima e Sousa (2020), os professores foram jogados de paraquedas naquela situação, sem nenhum preparo, sem considerar as condições em que as aulas eram realizadas, o que estava ocorrendo com eles ou com seus alunos; a única coisa que importava era o cumprimento de um ano letivo imposto pelas organizações educacionais que visavam unicamente um bom resultado a qualquer custo.

No fragmento 8, a seguir, discorro sobre o desafio de ter tido apenas uma aluna em sala de aula remota.

Fragmento 8: Ficamos eu e meu colega em sala e a professora Y que nos deu o seu feedback sobre a aula. Ela nos parabenizou e disse que a aula foi muito boa e interativa, e **lamentou** ter tido **só uma aluna**, mas que “aquilo era a **realidade** que a maioria dos professores da escola X estava

passando”. Em sua fala ela respondeu a pergunta do meu amigo de estágio que a perguntou se aquilo era “normal”, ela respondeu que sim, e que a aluna que apareceu na nossa aula tinha sido a única aluna que frequentou as aulas no ano passado em outras disciplinas também. (portfólio, p. 26)

Nesse fragmento, abordo o fato de termos dado aula para *uma única aluna*, o que nos causou uma surpresa e um estranhamento, já que estávamos esperando mais alunos (cerca de 16). Porém, a avaliação feita pela professora da escola também nos surpreendeu, pois ela disse que lamentava que só um aluno tivesse presenciado o que, para ela, foi uma aula muito boa e interativa. O seu lamento remete ao descontentamento de uma *realidade que* não só ela, mas outros professores vinham passando devido às aulas remotas. Essa realidade de termos apenas uma aluna nas nossas aulas era extremamente desafiadora, pois tínhamos que focar toda a aula em volta dela para estimulá-la, mas, ao mesmo tempo, ter o cuidado de não sobrecarregá-la com tantas demandas.

Os dados obtidos a partir do meu portfólio para essa segunda subseção me ajudaram a cumprir de modo específico o objetivo de identificar, no portfólio, os principais desafios mencionados sobre essa vivência. Esses desafios me levaram a refletir sobre os impactos mais pontuais do ensino remoto no dia a dia do nosso ofício como docentes: falta de acesso à internet, resultando, dentre outras consequências, na falta de presença nas aulas, por parte dos alunos, e necessidade de adaptar práticas, desde o momento do planejamento, por parte do professor. Creio que, ao ter que lidar com esses desafios, fui ampliando e tomando mais consciência da minha capacidade de agir como professor.

Na próxima subseção, reflito sobre exemplos da postura reflexiva em desenvolvimento a partir de fragmentos extraídos do meu portfólio.

4.3 A postura reflexiva

Finalizando a seção de análise desta pesquisa, contemplo o quarto tema mais recorrente no meu portfólio: a postura reflexiva em desenvolvimento durante o ES II.

Pude perceber, na análise do meu portfólio, que o ato de refletir sobre o que estava acontecendo ficou cada vez mais comum em mim; pude entender melhor os outros a minha volta de uma melhor forma, pude também melhorar o aluno-professor que sou. Acredito que o ato de refletir nos ajuda a pensar mais nas situações que vivenciamos, ou sobre os problemas com os quais nos deparamos e até mesmo refletir melhor sobre as soluções mais adequadas a cada situação.

Ao refletir a respeito das dificuldades e facilidades do mundo socioeducacional é como se outro mundo fosse criado diante de mim para entender melhor o que vai se passando à minha volta. Quando não reflito sobre uma ação minha que teve êxito ou não percebo que causa em mim uma certa inquietação é como se algo estivesse faltando; esse é o sentimento que melhor pode descrever o que sinto.

A escrita do portfólio no componente de ES me ajudou muito a fazer uso dessa prática; embora deva confessar que essa escrita causou um desconforto inicial (pelo esforço intelectual de lembrar, pensar, repensar, escrever e reescrever), pude perceber que a gente consegue entender melhor o que deu certo, o que deu errado buscando um melhor desenvolvimento. Nesse sentido, Schön (2000) argumenta que a reflexão na e sobre a ação estimula o aluno-professor a repensar suas práticas diante dos acontecimentos à sua volta para que ele desenvolva várias

formas de pensar, agir, compreender e solucionar problemas que venham a surgir na sua prática. No fragmento 9, a seguir, trago um pouco dessas reflexões:

Fragmento 9: O papel do **bom professor** é aquele que **reflete** as suas **práticas**, que fica inquieto com a dúvida de um aluno que ainda não foi sanada, que abre **espaço** para a fala do **aluno**, que escuta o que eles têm a falar, que **procura** sempre buscar o melhor para eles, essas são características que podem ser observadas em um bom professor. (portfólio, p. 17)

No que se diz respeito à reflexão em torno do *bom professor*, no fragmento 9 abordo a importância do ato de *refletir* em torno das minhas práticas, mostrando que eu sempre procurei dar *espaço* para que os *alunos* da turma de 7º ano tivessem voz ativa em torno das problemáticas sociais vivenciadas por todos nós; eu sempre tentava provocar os alunos com indagações para que eles pudessem refletir e aprender de forma mais significativa. Perrenoud (2002) afirma que refletir em torno da ação faz com que os envolvidos sejam capazes de se sentirem motivados a participar de sistemas de sociais, pois todos nós fazemos parte de um sistema de ação coletiva.

No fragmento 10, descrevo um pouco mais sobre a ampliação do meu olhar e do desenvolvimento da postura reflexiva:

Fragmento 10: Aprendi dentro dos **reflexos do estágio supervisionado** e da minha vida acadêmica que é preciso ter um **olhar apurado** para educação, que um mesmo objeto pode ser visto de **vários ângulos** e que podemos descrevê-lo de mil e uma maneiras diferentes, que temos que **respeitar** as **diferentes opiniões** e que jamais devemos **refletir** no espelho da educação a imagem da ignorância, do **preconceito** e da desigualdade. (portfólio, p. 32)

No fragmento 10, eu descrevo os reflexos da minha carreira acadêmica dentro do ES, pois somos ensinados a lapidar nosso olhar para que ele fique mais apurado e possamos ver o mundo educacional por *vários ângulos*, tendo como objetivo *refletir* a respeito de nós mesmos e do mundo a nossa volta, para que possamos nos livrar dos *preconceitos*. Nesse sentido, buscamos sempre *respeitar* as *diferentes opiniões* que nos circulam. Perrenoud (2002) defende a ideia de que, quando o professor sente-se insatisfeito com suas práticas ou sente a necessidade de mudanças, eles recorrem à mudança de *habitus* para que eles possam redefinir suas práticas.

Outro aspecto importante contemplado no meu portfólio diz respeito à reflexão sobre como a prática e a teoria estão interligadas e indispensáveis para o exercício de nosso ofício.

Fragmento 11: Fiquei **pensando** como o estágio nos faz **refletir** sobre a nossa docência, de como ele é **importante** para o professor em formação e como a **prática** é diferente da **teoria** e como uma não existe sem a outra; sobre como elas nos **provocam** grandes reflexões diante das nossas práticas educacionais. (portfólio, p. 27)

Ao fazer uso do verbo *pensando* no fragmento 11, acredito que revelo um pouco do estado em que se encontrava a minha consciência naquele momento, reconhecendo que embora a prática e a teoria sejam saberes distintos, não há como dissociá-los, uma vez que é a teoria que instrumentaliza a nossa prática docente

(PIMENTA; LIMA, 2005/2006). Além disso, reconheço que esses saberes nos ajudam a entender o porquê de nossas escolhas pedagógicas, pois é na articulação da teoria com a prática que surgem as *provocações* para nossas indagações diárias enquanto docentes e que nos possibilitam crescer. Segundo Perrenoud (2002, p. 44):

Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica.

Como professores reflexivos temos que ter em mente que a reflexão deve nos acompanhar durante toda nossa carreira profissional, pois ao tornar essa prática comum em nossa jornada, isso nos ajudará a ampliar o nosso repertório de saberes e nos desenvolver cada vez mais.

O fragmento 12, por sua vez, traz um dos momentos mais emocionantes e reflexivos que eu tive o privilégio de viver, que foi quando estávamos eu, meu colega e a professora Y e ela nos relatou o quão rica estava sendo aquela experiência com a gente e o quanto ela estava aprendendo conosco.

Fragmento 12: Assim como a professora Y estava **construindo, reconstruindo** e **aprendendo** com o nosso estágio, eu e meu amigo seguíamos pela mesma via, onde todos estavam sempre a aprender, **a ensinar**, a construir e reconstruir nossas práticas mediante as **reflexões causadas** a cada aula. (portfólio, p. 28)

Foi muito gratificante perceber que a professora Y, assim como nós, estava vivenciando uma experiência de ressignificação de seus saberes durante aquele estágio e que ela também estava aprendendo conosco. Ao mencionar os termos *construção, reconstrução e aprendizado*, refleti sobre o fato de que há sempre algo a ser melhorado, mudado, transformado ou reinventado nas nossas práticas, de acordo com as demandas pedagógicas e sociais vivenciadas. Nesse sentido, retomamos as palavras de Freire (2007, p. 33) ao afirmar que: “A consciência do mundo e a consciência de si inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.” Acredito que é exatamente esse processo de busca que nos permite aprendizado e um melhor desenvolvimento.

Existem diferentes *causas* que podem nos levar a *refletir* sobre algo. No fragmento 12 cito as práticas pedagógicas, pois são a partir delas que nos guiamos para tentar oferecer o melhor caminho possível para os nossos alunos, cientes de que devemos estar sempre atentos para as mudanças que se fizerem necessárias ao longo da caminhada. Schön (2000) afirma que, quando refletimos sobre uma ação passamos a enxergar a nossa prática ou a de outra pessoa de forma diferente, pois conseguimos ver algo novo em torno da ação que foi executada, seja ela no presente ou no passado, o que nos leva ao aperfeiçoamento de nossas ações.

Acredito que a professora Y se viu nesse contexto de refletir sobre uma ação, ato desencadeado pela aula que eu e meu colega proporcionamos naquele momento, o que a levou a refletir sobre suas práticas e suas ações que iam ajudá-la a compreender melhor a si mesma e aos seus alunos.

Nesta subseção, identifiquei como exemplos de postura reflexiva os fragmentos que contemplam as minhas reflexões sobre: as práticas do bom professor, o olhar ampliado quanto ao ofício da docência, a compreensão da relação intrínseca entre teoria e prática e os professores formados e em formação inicial que aprendem juntos.

Nas palavras de Perrenoud (2002) e Schön (2000), o ato da reflexão ajuda o professor a pensar e planejar como ele dará o seu próximo passo, e que, mesmo sem se fazer presente em sala de aula, o professor deve continuar a refletir a respeito de suas atividades, o que o ajuda a progredir tanto de modo pessoal como profissional, pois a reflexão torna-se parte dele.

Foi essa a percepção que tive ao longo da escrita do portfólio. Pude observar que estive sempre inquieto refletindo sobre as minhas escolhas e práticas dentro e fora da sala de aula, o que foi muito significativo para o meu desenvolvimento como professor. De acordo com Sá-Chaves (2007, p. 16):

Nesta linha de pensamento, os portfólios são vistos e utilizados como instrumentos de estimulação e como factores de activação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem, ao mesmo tempo que, evidenciando para o próprio formando e para o formador, os processos de auto-reflexão, permitem que este último aja em tempo útil para o formando, indicando novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de autodirecionamento e de reorientação, em síntese, de autodesenvolvimento.

Diante do exposto, pude constatar que a escrita do portfólio me estimulou a pensar de forma mais reflexiva sobre o que estava vivenciando ao longo do ES. Essas posturas reflexivas me ajudaram a moldar o meu jeito de pensar sobre as práticas socioeducacionais as quais acredito terem influenciado o professor que me tornei. Dessa forma, posso afirmar que os dados analisados a partir do meu portfólio para esta última subseção me ajudaram a cumprir de modo específico o objetivo de refletir sobre os exemplos de posturas reflexivas contemplados por mim no portfólio.

A seguir, apresento as minhas considerações finais sobre este estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi realizada tendo como objetivo geral analisar como a escrita de um portfólio digital sobre as experiências do ES pode favorecer a percepção sobre o desenvolvimento acadêmico-profissional de um professor de inglês em formação inicial. De forma específica, objetivamos: i) identificar, no portfólio, os temas mais recorrentes contemplados pelo autor do texto sobre as experiências vivenciadas no ES II; ii) verificar os principais desafios mencionados sobre essa vivência; e iii) refletir sobre exemplos da postura reflexiva em desenvolvimento.

Em resposta aos objetivos específicos, quanto ao primeiro, foi possível identificar como temas mais recorrentes no meu portfólio: o papel do ES, o mix de sentimentos vivenciados, os desafios impostos pelo ensino remoto e o desenvolvimento da postura reflexiva; com relação ao segundo objetivo específico, verifiquei que os principais desafios enfrentados estavam relacionados ao contexto de ensino remoto, a saber: falta de acesso à internet, presença de poucos alunos nas aulas e necessidade de adaptar práticas, desde o momento do planejamento; no

que se refere ao terceiro objetivo específico, refleti sobre exemplos de postura reflexiva que dizem respeito: às práticas do bom professor, ao olhar ampliado sobre o ofício da docência, a compreensão da relação intrínseca entre teoria e prática e sobre os professores formados e em formação inicial que aprendem juntos.

Essas problemáticas que foram expostas em meu portfólio me ajudaram a perceber que esse dispositivo de formação proposto pela professora formadora é capaz de aguçar nossa percepção e fortalecer nossas práticas no sentido de entendermos melhor a nós mesmos e nossa futura prática docente. Segundo Sá-Chaves (2007), o portfólio elaborado durante a formação do professor o ajuda na conscientização do exercício da autoavaliação tanto de modo pessoal como profissional, ajudando, assim, o seu elaborador a ter mais segurança de suas práticas, sejam elas ligadas a projetos relacionados a sua vida ou a uma formação específica.

Além disso, no processo de escrita do portfólio, pude confirmar também uma ideia reforçada por Serafim e Celino (2014, p.4) ao afirmarem que “[...] a organização do portfólio é um convite ao trabalho com pesquisa, ao registro, à investigação, à avaliação e autoavaliação e não um mero cumprimento de atividades.” Foi exatamente esse movimento de pesquisa e autoavaliação materializado no portfólio que me levou à realização do presente estudo.

E desse modo, considero que, ao longo da escrita do portfólio, pude constatar que esse dispositivo: (i) estimulou a minha reflexão contínua e autoavaliação sobre o meu agir como professor em formação inicial; (ii) ampliou o meu olhar sobre o ofício da docência; (iii) favoreceu a minha compreensão sobre a relação intrínseca entre os saberes teóricos e práticos; (iv) possibilitou refletir sobre formas de enfrentamento dos desafios vivenciados; e (v) contribuiu na fortalecimento da minha autoconfiança para o exercício da docência.

Diante do exposto, considerando as contribuições desse dispositivo na percepção do professor em formação inicial sobre o seu desenvolvimento acadêmico-profissional, recomendo que esse instrumento seja utilizado por outros professores formadores, sobretudo em contextos de ES, em prol do favorecimento de uma formação docente mais comprometida, autônoma, autoconfiante e crítico-reflexiva.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Georfravia Montoza; ARAÚJO, Zilda Rossi. Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, nº 33, jan./abril. 2006, p. 137-148.

ALVES, Leonir Pessate. Portfólios como instrumento de avaliação dos processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. (Org.) **Processos de Ensinagem na Universidade**. Pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 7 ed. Joinville, SC. UNIVILLE, 2007. p.01-14. 2007.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm . Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 25 fev. 2022.

BUENO, Luzia. O estágio e os dispositivos de formação. In: _____. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. São Paulo: EDUC, 2007. p. 35-58.

CARVALHO, Silvia Helena Raimundo de. Avaliação na Educação Infantil: o portfólio como ferramenta. **Revista Terra & Cultura**: Cadernos de Ensino e Pesquisa, v. 23, n. 44, p. 57-68, 2007.

COLEMARX – Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social**: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-vers%C3%A3o-final-b-1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HARMER, Jeremy. **The practice of English language teaching**. Harlow: Longman, 2007.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

PERRENOUD, Philippe. Da reflexão na essência da ação a uma prática reflexiva. In: _____. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. São Paulo: Artmed, 2002. p. 29-45.

PIANOVSKI, Rejane Rodrigues da Rosa. **Portfólios**: Uma participação mais ativa e reflexiva no ensino de biologia. Programa de Desenvolvimento Educacional PDE/PR. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1679-8.pdf> Acesso em: 15 fev. 2022

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis** - Volume 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

SANTOS, Elzanir; LIMA, Idelsuite de Sousa; SOUSA, Nadia Jane. “Da noite para o dia” o ensino remoto:(re) invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 5, n. 16, p. 1632-1648, 2020.

SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. **Portfólios reflexivos**: estratégia de formação e de supervisão. 3ª ed. Aveiro: Universidade, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERAFIM, Maria Lúcia; CELINO, Marta Lúcia de Souza. O portfólio digital como tecnologia no processo de avaliação. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO, 2014, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: OEI, 2014. p.1-15.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. **Manual de portfólio**: um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul.ago, 2000, Nº 14. p. 61-88

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 291-306, 2005.

APÊNDICE- Meu Portfólio de ES II

https://drive.google.com/file/d/1vATAUjxocw2MaaukXgd6O-Bgkk5LPA0D/view?usp=share_link

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS por sempre me envolver com sua energia me dando forças para que a cada dia eu me torne uma pessoa melhor.

À minha mãe, Lucia Maria Rodrigues da Silva, que é a razão do meu viver, a luz que me resgata das trevas, a pessoa que nunca me julga e me aceita do jeito que sou. Obrigado mãe por tudo. Te Amo.

Ao meu Pai, José Tadeu da Silva, que por mais que tenhamos nossas diferenças, eu o amo.

Enfim, esse dia chegou e eu alcancei a altura que eu um dia sonhei... e voar até aqui não foi fácil, foram tantos os momentos que minhas asas foram cortadas, foram tantas as gaiolas em que trancafie a minha mente com palavras como: “DESISTE”, “VOCE É NÃO CAPAZ”, “O QUE ESTOU FAZENDO AQUI !!” - era assim que me sentia perdido em meio a um vasto ninho no meio do nada.

Apesar de tudo, fui buscando sentido em meio aqueles que acreditavam em mim, que me incentivavam com palavras como “TEM NADA NÃO, TENTA DENOVO”, “EI, EU ESTOU AQUI POR VOCÊ”, “NÃO A BAIXA A CABEÇA PRINCESA, PORQUE SE NÃO A COROA CAI”. Foi graças a essas palavras que eu escutava dos meus amigos, familiares, dos meus pais e dos meus professores, que fui capaz de levantar voou e alcançar, cada vez mais, os meus objetivos. A todos vocês o meumais sincero obrigado.

Não poderia também deixar de mencionar a querida e saudosa professora, uma águia muito sábia chamada Marta Furtado (*in memoriam*); esse pássaro de visão tão apurada, que foi capaz de ver a luz em mim quando nem mesmo eu fui capaz. Eu sei que você não está aqui presente em corpo, mas tenho certeza que seu espírito está e pode ter certeza que levarei comigo tudo aquilo que você me ensinou. Obrigado por tudo.

Agradeço também aos professores Lucia Serafim e Gabriel Cordeiro, pela gentileza e disponibilidade de aceitarem examinar o meu trabalho de conclusão. Tenham certeza que as contribuições de vocês serão muito significativas para a melhor versão deste trabalho.

Agradeço também às Professoras Albaneide e Brenda por estarem aqui hoje. Elas foram minhas professoras do fundamental e ao longo desse trajeto deixaram suas marcas em mim para que esse momento se concretizasse. MUITÍSSIMO OBRIGADO.

E, por fim, e com uma enorme importância, eu agradeço a você KARYNE, minha orientadora. Karyne, não há palavras que possam medir o tamanho do seu profissionalismo, caráter e pessoa que você é. Você me ensinou que o impossível é apenas uma palavra usada por tolos que nunca tiveram a coragem de seguir com seus sonhos, você me mostrou a visão do meu futuro, pois você é uma condutora de sonhos e é através da sua profissão de professora, que você ajuda a moldar uma sociedade e um futuro melhor. Você nunca disse que seria fácil, mas também nunca disse que seria impossível e eu hoje concluo esse ciclo da minha vida, tendo o orgulho de dizer que me transformarei em condutor de sonhos, assim como você. MUITO OBRIGADO.