

Portfólios educacionais: brechas para uma formação decolonizadora

*Laura Janaina Dias Amato**

*Henrique Rodrigues Leroy***

* Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2001), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2005) e doutorado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2012). Atualmente é pesquisadora associada do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura e professor adjunto iv da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Líder do grupo de pesquisa "Linguagem, Política e Cidadania" e membro do "Grupo de Estudos Interdisciplinares: políticas linguísticas, diversidade e fronteiras". Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente na área de formação inicial e continuada de professores de línguas adicionais/estrangeiras. Seus principais interesses de pesquisa giram em torno dos seguintes temas: letramento crítico e ensino de línguas; currículo e transculturalidade; educação fronteiriça; práxis pós-estruturalista, pós-colonial e decolonial, vinculado a noções de discurso e representação. E-mail: laura.amato@unila.edu.br. ORCID: 0000-0003-0339-1185

** Professor Adjunto C, nível II, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na área de Linguística Aplicada - Língua Portuguesa Adicional e Língua Portuguesa Materna. Licenciado em Letras (2007) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Mestre em Estudos de Linguagens (2011) pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Doutor em Letras (2018) na área de concentração Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE-PR). Na UFMG, é professor do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) - área de concentração Linguagens e Letramentos - coordena as disciplinas regulares de Português Língua Adicional (PLA) e o curso de PLA para candidatos ao Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Também coordena o Programa de Iniciação à Formação Docente (PIFD) - nível Mestrado e Doutorado - Língua Portuguesa Adicional e coordenou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UFMG

- área de Língua Inglesa. Tem experiência, no Brasil e no exterior (Argentina, Cuba, Paraguai e Peru), na área de Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais, com ênfase na Licenciatura de Língua Portuguesa. Atua na área da Linguística Aplicada Crítica, com ênfase nos seguintes temas: ensino-aprendizagem-avaliação em Português Língua Adicional e Português Língua Materna nas perspectivas críticas dos Estudos Decoloniais e das Epistemologias do Sul, na Formação Crítica de Professores e nos Letramentos Críticos. Foi Professor de Língua Portuguesa Adicional e de Língua Inglesa (2013-2018) da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA), na cidade de Foz do Iguaçu, Paraná, atuando em diversos projetos e coordenações para a promoção e difusão da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa na Tríplice Fronteira (Paraguai, Argentina e Brasil). Na UNILA, representou a Divisão de Promoção e Certificação de Idiomas da Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais (PROINT) como Coordenador do Posto Aplicador (2014 a 2016 e 2018) do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Exame Celpe-bras) e como Coordenador Geral - Língua Inglesa - (2014-2016) do Programa Nacional Idiomas sem Fronteiras (IsF). Atua também como colaborador (desde 2008) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do Ministério da Educação (MEC), prestando serviços na avaliação e elaboração das tarefas do Exame Celpe-bras. É parecerista e membro de corpo editorial de diversos periódicos na área da Linguística Aplicada, representa a UFMG como membro suplente no Núcleo Disciplinar PELSE (Português e Espanhol Língua Segunda e Língua Estrangeira) da Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM) e é o atual presidente (2021-2023) da Associação Mineira dos Professores de Português como Língua Estrangeira (AMPPLIE). E-mail: henriqueleroy25@gmail.com

Data de submissão: jun. 2022 – Data de aceite: ago. 2022

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v18i2.13733>

Resumo

Neste artigo, abordaremos o papel dos portfólios educacionais na construção de narrativas decolonizadoras na formação inicial de professores. Os portfólios educacionais são instrumentos de reflexão e críticos às práticas educacionais pré-determinadas por currículos engessados. Faremos análises de reflexões de portfólios de estudantes de graduação em Letras. O papel dessas narrativas é visto aqui como brecha ao discurso fechado imposto pelos documentos institucionais que engessam o sistema e a formação docente, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Esses documentos oficiais podem materializar o que chamamos de colonialidade do poder, sobretudo, em suas vertentes epistemológicas - a colonialidade do saber - e linguageiras, - as colonialidades das linguagens. Assim, este artigo busca refletir sobre os efeitos de portfólios educacionais como métricas qualitativas que disrompem a lógica neoliberal das políticas linguísticas.

Palavras-chave: Portfólios educacionais; Estudos decoloniais; Políticas educacionais; Formação inicial de professoras.

Introdução

Neste artigo iremos abordar o papel dos portfólios educacionais na construção de narrativas libertárias e decolonizadoras na formação inicial de professores.

Indo na direção oposta de um discurso que estipula competências e habilidades, a lógica decolonial, em harmonia com a perspectiva libertária freiriana (1967) e transgressora hookiana (2017), os portfólios educacionais são instrumentos de reflexão e crítica de práticas educacionais pré-determinadas por currículos engessados. Neste trabalho faremos uma análise de algumas reflexões de portfólios de estudantes de graduação em Letras, realizadas durante a disciplina de “Análise da Prática e Estágio do Português III” na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Quando pensamos na formação docente em curso, o Estágio Supervisionado é um dos locais nos quais o trinômio prática-teoria-reflexão se misturam e são materializadas no fazer educativo. O estudante, ainda não sendo professor, entrelaçado por uma formação formatada por crenças, economia, políticas e ideologia, entra em sala e busca, a partir das reflexões de sala de aula, desformatar sua formação (JORDÃO; MARTINEZ; HALU; 2011). Durante a disciplina conteúdos e temas de relevância social, como direitos humanos, diversidades étnico-raciais, de identidades de gênero, de sexualidades, de religião e de faixa geracional são abordados e trabalhados criticamente para além do *stricto* e com olhar decolonial, os estudantes se (des)formam e trazem narrativas libertárias. Cabe destacar aqui também

que a Ementa da disciplina “Análise da Prática e Estágio do Português III” também contempla elaboração e/ou análise de material didático do Ensino Médio, contemplando, nessas análises, temas como análise linguística e produções de textos orais e escritos. A avaliação, não somente o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como também práticas de avaliações humanizadoras, assim como os documentos, novos e antigos, que fundamentam oficialmente o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nas escolas, sobretudo, no Ensino Médio, também são trabalhados nessa disciplina da graduação. Exemplos desses documentos oficiais seriam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais Transversais (Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os documentos que fundamentam o “Novo” Ensino Médio.

Utilizarmos narrativas como brechas aos discursos coloniais, é nos inserirmos em um refazer histórico, no qual potencializamos as vozes dos invisibilizados, porém enquanto partícipes de um processo sistêmico de relações de poder, das quais o engendramento social é permanente.

O papel dessas narrativas é visto aqui como brecha ao discurso fechado

imposto pelos documentos institucionais que engessam o sistema e a formação docente, no caso aqui, conversaremos com o documento a ser instituído nos cursos de formação docente, isto é, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a chamada BNC-Formação. Esses documentos oficiais podem materializar o que chamamos de colonialidade do poder, sobretudo, em suas vertentes epistemológicas, isto é, a colonialidade do saber, como também em sua perspectiva linguageira, ou seja, as colonialidades das linguagens.

Retomando isso, ao observamos o histórico das lutas da formação docente, temos, nos últimos anos, dois grandes documentos que norteiam o currículo de formação: um que amplia as discussões e dá autonomia na formação docente, buscando regionalizar e trazer respostas locais a problemas contingenciais: a Resolução CNE/ CP Nº 2, de 1º de julho de 2015, e outro que procura adequar a formação docente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nomeada como BNC - Formação, a resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 busca adequar todos os currículos de formação para a mesma lógica da BNCC, estabelecendo como parâmetro o discurso da competência e habilidades, listadas a partir de uma possível métrica

quantitativa, igualando as realidades nacionais, com a falácia da formação de qualidade igualitária para todos.

Com isso em mente, este artigo busca refletir sobre os efeitos de portfólios educacionais como métricas qualitativas que disrompem a lógica neoliberal presente neste novo documento.

Formação colonizadora

Quase véspera natalina, o Conselho Nacional de Educação, publica a Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, que apresenta a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Em seu 8º artigo, o documento lista alguns fundamentos pedagógicos que toda¹ docente deve ter, são eles: desenvolvimento em leitura e produção textual, uso de metodologias inovadoras, conectar ensino e pesquisa, utilizar recursos inovadores e linguagens digitais, avaliação como constante, apropriar-se de conhecimentos relativos à gestão educacional, reconhecer a escola como local de formação e que as decisões pedagógicas sejam baseadas em evidências. Além disso, o documento apresenta em seu anexo um rol de competências e habilidades que a professora deve desenvolver durante seu percurso formativo

inicial, ou seja, durante a licenciatura, a estudante deverá aprender certas habilidades que, segundo a Resolução, fazem parte da formação profissional docente.

Tal como disposto é possível observar que a formação requerida é pautada, sobretudo, a partir de outros condicionantes que ignoram a integralidade humana e assim colonizando saberes e fazeres. Conforme Albino e Silva (2019, p.142)

Nessa perspectiva, a formação humana é subalternizada a partir de uma série de condicionantes, sobretudo de ordem internacional. O currículo pautado nos fundamentos pedagógicos das competências é configurado como necessário não por uma necessidade nacional de pensar a formação humana integral, mas como resposta à [sic] uma demanda mundial.

Demanda esta fortemente norteadas por organismos de fomentos internacionais, como Banco Mundial e a OCDE, desprezando que a aprendizagem é algo dinâmico, mutável e contingente. Ainda, conforme Farias (2019, p. 163)

Uma matriz caracterizada pela descrição comportamental do que o professor deve demonstrar que aprendeu, portanto, como “uma descrição de onde chegar” (MACEDO, 2018, p.32). Um *script* fechado, pois com uma lógica homogeneizante e focada nos resultados, que não deixa margem para pensar a formação para a docência numa perspectiva larga e que considere a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida e, sobretudo, para promover um desenvolvimento que valorize efetivamente esse profissional.

Farias (2019) aponta que a lógica roteirista de uma formação é análoga à formação tecnicista tal como nos apresenta Saviani (2000), com princípios rígidos e tayloristas, a partir de métricas e controles rígidos. Desta forma, os corpos e o pensar são controlados e padronizados tal qual a colonialidade preconiza; professores são silenciados em busca de uma performance produtivista e competitiva, que enfatiza o desempenho e a ordem prática dos saberes, reduzindo assim o trabalho docente.

Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) apontam como esta prática é fechada e condicionante, trazendo claramente uma lógica colonial para a formação docente:

Isto é, trata-se de uma agenda de formação, que apresenta uma lógica homogeneizante e focada nos resultados, que não deixa margem para pensar a formação para a docência numa perspectiva ampla, que considere a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida e, sobretudo, que promova um desenvolvimento que valorize efetivamente esse profissional (Rodrigues, Pereira e Mohr, 2021, p. 32)

Assim a formação colonial silencia, pois conforme Spivak (2020), desta forma o colonizado - no caso a professora formatada - não tem voz ativa, sua voz é determinada por um documento, por um Outro catequizante, que o deixa na obscuridade.

Decolonizando a formação

Há um bom tempo, nós educadoras, envolvidas tanto no ensino de línguas como na formação de professoras de línguas, sejam elas maternas ou adicionais, temos nos debruçado, sejam em nossas aulas, extensões ou pesquisas, sobre a desnaturalização dos letramentos universais acadêmicos e escolares que engessam, estancam e invisibilizam, às vezes de maneira violenta, maneiras outras de nos letrarmos tanto na academia como nas instituições escolares. Todas essas opressões, caracterizadas pelos epistemicídios (SOUSA SANTOS, 2009), pelos racismos epistêmicos (GROSFOGUEL, 2007) e pelos terrorismos linguísticos ou linguicídios (ANZALDÚA, 2009) ocorrem muito naturalmente nas nossas salas de aula, estejam elas nas escolas ou nas universidades, por meio da famigerada matriz colonial de poder, também chamada de colonialidade do poder (QUIJANO, 2005). A estrutura racista, eurocêntrica e capitalista desta matriz colonial de poder que se legitima como universal é reproduzida naturalmente por nossas instituições de ensino, escolas e universidades.

Por isso, cabe a nós educadoras, nos debruçarmos e nos engajarmos nas aberturas de gretas (WALSH, 2013), fendas e brechas nessa estrutura dominante. Mas como?

Primeiro, desnaturalizando e ressignificando a perigosa palavra “universal” que é homogeneizadora e hierarquizadora, como se toda a produção de conhecimento adviesse exclusivamente do continente europeu, sobretudo, da Europa Ocidental. Por isso o “universal” anda de mãos dadas com a geopolítica do conhecimento. Ao invés de trabalharmos com saberes e letramentos universais eurocentrados como a única possibilidade de verdade, trabalharemos agora com saberes e letramentos “pluriversais” (ESCOBAR, 2003), vernaculares ou locais (BARTON & HAMILTON, 1998) no sentido de provincializarmos o universal justamente porque ele, o universal, se considera o único e o verdadeiro conhecimento, e fazer com que ele conviva com cosmovivências, cosmovisões, ontologias, epistemologias, metodologias e praxiologias outras que ele sempre invisibilizou. Vejam que não incitamos a destruição ou o completo apagamento da lógica moderno/colonial eurocentrada, mas sim, sugerimos criticamente a provincialização desta lógica, respeitando e visibilizando as diferentes diferenças (CAVALCANTI, 2009).

Segundo, para abriremos brechas por meio da ressignificação e (des)(re) construção dos letramentos escolares e acadêmicos universalizantes, eurocentrados e homogeneizantes, precisamos conhecer bem como essas opressões são e estão arquitetadas dentro deste nosso sistema-mundo (WALLERSTEIN, 2011)

moderno/colonial. Entender essa arquitetura passa pelas nossas compreensão e apropriação da chamada ampliação do pensamento crítico latino-americano, conhecido como Giro Decolonial (MALDONADO-TORRES, 2005). Entendendo que a matriz colonial de poder atravessada por eixos racistas, eurocentrados e capitalistas é constituída por dimensões diversas e que essas dimensões estão cada vez mais sofisticadas, conseguimos relacionar o Giro Decolonial à ressignificação ou à decolonização dos letramentos escolares e acadêmicos. A dimensão ontológica da colonialidade do poder ou da matriz colonial de poder seria a colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007) aquela que decide quem pode e quem não pode existir em razão da cor da pele, das origens geográficas ou das diversas linguagens que produzem. A dimensão epistemológica, metodológica e praxiológica da colonialidade do poder seria a colonialidade do saber (LANDER, 2005), aquela que invisibiliza e apaga todas as outras formas de conhecimento que não sejam eurocêntricas, patriarcais, capitalistas, brancas, cisheteronormativas e cristãs. Aqui, nesta categorização de colonialidade do saber, caberia citar as metodologias que adotamos em nossas práxis. Como estamos trabalhando as formações de professoras de línguas e também o ensino de línguas maternas e adicionais nas nossas salas de aula? Estamos visibilizando letramentos pluriversais,

locais e vernaculares ou estamos somente focados nos já conhecidos, engessados, estanques e colonizadores letramentos universais acadêmicos e escolares? Destacamos ainda a dimensão linguageira da colonialidade do poder que é a colonialidade das linguagens (ANZALDÚA, 1987; VERONELLI, 2016), caracterizada como aquela que desumaniza, racializa, apaga, invisibiliza, oprime e criminaliza todas as (lingua)gens e visões de mundo que não sejam eurocentradas. Existem muitas outras dimensões, como as de gênero, de sexualidade, da natureza etc, mas nos focaremos aqui nas colonialidades que estão diretamente relacionadas às construções de brechas que ressignifiquem e (des) (re)construam os letramentos acadêmicos e escolares. As dimensões da matriz colonial de poder estão presentes em todos os aspectos das nossas vidas, sejam eles, subjetivos, intersubjetivos e objetivos e estão cada vez mais sofisticadas e difíceis de serem reconhecidas, para então serem decolonizadas. Por isso, faz-se extremamente necessário o reconhecimento e a identificação de qual categorização ou a qual dimensão da colonialidade estamos nos referindo.

Terceiro, após identificarmos as dimensões das colonialidades do poder que iremos decolonizar por meio da abertura de brechas nos letramentos acadêmicos e escolares chegamos aos portfólios. Em artigo recente, Cadilhe e Leroy (2020) propuseram princípios para uma educa-

ção decolonial na formação de professoras de línguas, no sentido de estimularem atitudes e posturas decoloniais (MALDONADO-TORRES, 2019) nas educandas licenciandas de estágio, em suas práticas de regência supervisionada, isto é, quando estão atuando como professoras e estão sendo supervisionadas em diversos espaços escolares, e também nas próprias professoras orientadoras que ministram as disciplinas de Práticas Supervisionadas na universidade. Um desses princípios, além do princípio da escuta das vozes das educandas licenciandas e também da escuta das educandas nos espaços escolares de regência, foi a sensibilização agentiva crítica das educandas licenciandas para promoverem letramentos pluriversais, locais ou vernaculares outros no sentido de ressignificar os já engessados e obsoletos letramentos universais acadêmicos e escolares. E uma das maneiras de promovermos e estimularmos brechas nas diversas colonialidades que atravessam os letramentos escolares universais acadêmicos e escolares foi por meio da produção de portfólios autorreflexivos e autoavaliativos. O princípio básico para a produção dos portfólios seria a escuta, tanto das próprias licenciandas educandas, como das educandas dessas mesmas licenciandas nos espaços de regência e, a partir dessas escutas, outras práticas e eventos de letramentos poderiam ser incorporados nas escolas e na universidade, uma vez que a professora orientadora que ministra

a disciplina de “Análise da Prática e Estágio de Português” também está escutando, está sendo ouvida e está sendo avaliada pelas suas educandas. São os portfólios que materializarão todo esse amálgama de escutas e de vozes que, muitas vezes, são invisibilizadas do processo educativo que é legitimado pelos letramentos escolares e acadêmicos universais.

Os portfólios têm representado um papel autorreflexivo e autoavaliativo muito importante, tanto para as educandas como para as educadoras, nas disciplinas de formação de professoras de língua portuguesa adicional e de língua portuguesa materna da Faculdade de Letras da UFMG, bem como nas disciplinas de língua portuguesa adicional para intercambistas que vêm cursar a graduação ou a pós-graduação na instituição. Em recentes trabalhos, Leroy & Santos (2017a,c) e Leroy (2018b; 2020a; 2021a,b) vem discutindo a relevância deste gênero acadêmico como catalisador para a criação de espaços de escuta de diferentes vozes dentro das salas de aula. Vozes que, muitas vezes, são naturalizadas como subalternizadas ou colonizadas. O portfólio, então, seria um instrumento de visibilização dessas vozes que, ao serem desenterradas, ressignificarão o que chamamos de letramentos escolares e acadêmicos por meio de letramentos pluriversais, vernaculares e locais. De acordo com Hernández (2000), o portfólio pode ser definido como uma reunião de dife-

rentes tipos e gêneros textuais (anotações pessoais, experiências em sala de aula, trabalhos pontuais, conexões com outros temas fora da escola ou da universidade, controles de aprendizagem, textos multisemióticos e multimodais relacionados ao tema e às estratégias de ensino-aprendizagem). O portfólio também pode incluir narrativas diversas sobre autorreflexões, autoavaliações e avaliações do ensino-aprendizagem durante a disciplina de estágio cursada, avaliações da própria disciplina e do professor orientador, dos materiais didáticos utilizados etc. Assim, os portfólios seriam ferramentas epistemológicas, metodológicas e praxiológicas de empoderamento de vozes que, até então, estavam invisibilizadas. Por isso, podemos considerar o portfólio

(...) como um gênero acadêmico que pode empoderar o educando, no sentido de que ele pode se expressar sem temor e com coragem sobre o processo de aprendizagem. As reflexões advindas dos portfólios podem sensibilizar os educandos a terem atitudes e posturas decoloniais, no sentido de irem contra as colonialidades opressoras e aos discursos dominantes do status quo. O portfólio é um excelente momento de reflexão para educandos e educadores repensarem suas práxis. Para os primeiros, porque refletirão sobre suas aprendizagens. Para os segundos, porque refletirão sobre suas práticas pedagógicas. Por isso, o portfólio é um elemento da práxis freiriana (2013), em que a ação gera reflexão e vice-versa, sendo o exato momento em que o educador se torna um educador-educando, podendo aprender com seus educandos e o educando se torna um educando-educador, podendo também ensinar para seus educadores. (LEROY, 2021a, p. 98-99)

Assim, os portfólios seriam ferramentas de decolonização sobretudo, das colonialidades do ser, do saber e das linguagens, pois abririam fendas e brechas nos letramentos escolares e acadêmicos universais, na formação de professoras e no que entendemos por ensino para além das competências.

Os Portfólios nos estágios: ferramentas decoloniais para geração de registros outros

No começo da disciplina de Estágio, passamos para as estudantes as instruções sobre como configurar textualmente esse gênero discursivo ao qual estamos chamando de portfólio bem como o que o estudante deve trazer em seu conteúdo. O portfólio é dividido em três seções. Nas considerações iniciais ou na primeira seção, os estudantes se apresentam, trazendo informações sobre sua história de vida e também linguístico-cultural. Elas devem falar sobre o que as motivaram a cursarem uma licenciatura em Letras, sobre o porquê de quererem se tornar futuras professoras de línguas, sobre o seu encanto ou desencanto pelo ensino-aprendizagem das variedades brasileiras da língua portuguesa e as razões desses encantos e desencantos. Elas também devem trazer informações sobre a escola

ou o campo de estágio supervisionado onde irão atuar ou estão atuando, como quantidade de estudantes, professoras e funcionárias no geral, estruturas físicas da escola, onde ela está localizada e como é a sua comunidade do entorno. Na segunda seção, sobre o desenvolvimento, que também pode ser considerado como um envolvimento², ou seja, sobre o (des)envolvimento, elas devem discorrer sobre o que mais as impactaram durante as aulas expositivas do Estágio na universidade, quais textos ou materiais trabalhados em sala mais as estimularam a serem professoras agentes críticas e vetores de transformação e de sementeação de ideias e de problematizações necessárias neste mundo ainda doente e sombrio. Ademais, elas também devem trazer reflexões sobre as suas regências nas escolas por meio de narrativas que comporão essa seção dos portfólios, respondendo às seguintes perguntas: quais foram as temáticas levantadas por vocês e por suas estudantes em sala de aula?; quais foram as problematizações mobilizadas?; essas problematizações estimularam a produção de pensamento ou letramento crítico sobre assuntos diversos de relevância social e racial críticas, como direitos humanos, diversidades étnico-raciais, de identidades de gênero, de sexualidades, de religião e de faixa geracional?; como vocês relacionaram essas temáticas contemporâneas à materialização do en-

sino-aprendizagem língua portuguesa?; como promoveram letramentos vernaculares, locais e não-universais a partir de escutas *corazonadas*, *sentipensadas*, *suleadas*, *afetivas* e *ativas* das narrativas das estudantes em sala de aula?; utilizaram textos multimodais dentro de uma perspectiva multiletrada?; como trabalharam a leitura e a produção de textos em sala de aula?; como as alunas foram avaliadas?; quais materiais didáticos foram produzidos ou utilizados?; por fim, mas não menos importante, como foram as reflexões linguísticas específicas dentro dos temas trabalhados, lembrando que as reflexões linguísticas e semióticas podem atravessar toda a performance da aula, uma vez que, os contextos sócio-político-econômico-histórico-cultural e todos os assuntos por eles trazidos, são atravessados o tempo todo pela linguagem e por questões linguísticas e semânticas específicas a essa linguagem. Nas considerações finais do portfólio, as estudantes devem refletir sobre os seus processos de aprendizagem como licenciandas na universidade e como regentes ou estagiárias na campo de estágio supervisionado; elas devem refletir sobre as aulas da disciplina de estágio, sobre a didática e abordagens da professora orientadora que ministra a disciplina de estágio na universidade e dos textos multimodais trabalhados na disciplina dentro das exposições teórico-práticas. Devem re-

fletir também sobre os seus processos de ensino-aprendizagem no contexto de regência ou da sua atuação no campo específico de estágio supervisionado³.

Análises

Traremos, nesta seção, alguns exemplos que marcaram nossas práxis enquanto formadoras de professoras de língua portuguesa materna ou adicional. No segundo semestre de 2020, ainda em período pandêmico, na disciplina “Análise da Prática e Ensino do Português III”, foi pedido às educandas licenciandas que fizessem portfólios autoavaliativos e autorreflexivos como atividade final. Esses registros foram gerados a partir da segunda seção dos portfólios, a seção sobre o (des)envolvimento, em que as estudantes entregaram como trabalhos finais em suas disciplinas. Nessa seção de reflexões sobre suas práxis, os portfólios finais das estudantes trouxeram temas variados que surgiram a partir das aulas da disciplina de estágio na universidade ou a partir das escutas ativas das narrativas das estudantes das licenciandas no campo de estágio. São temas que promoveram letramentos vernaculares, locais e não-universais a partir de escutas *corazonadas*, *sentipensadas*, *suleadas*, *afetivas* e *ativas*.

Em um dos portfólios, uma estudante licencianda em uma escola pública

narrou uma situação em que o gênero musical *funk brasileiro* foi proibido pela direção da instituição de ser veiculado no espaços do seu campo e estágio. A solução encontrada por professoras e estudantes para desafiar e resistir a esse silenciamento do *funk brasileiro* na escola foi um trabalho em que remixaram o que se convencionou chamar de música clássica, também chamada de música erudita ou música sinfônica, com batidas do *funk brasileiro*. Por meio dessa releitura criativa e inusitada da música sinfônica somadas às batidas do *funk* que acompanhavam e davam o ritmo e o compasso à melodia da música sinfônica, a comunidade escolar pôde, primeiramente, respeitar e conhecer os dois estilos, aparentemente, não comunicáveis, mas que, por meio da atividade, tornaram-se conectados de uma maneira muito simbiótica e criativa. Segundo, as estudantes puderam desconstruir e ressignificar o que entendem por música sinfônica e por *funk brasileiro*, alijando do discurso estigmas, estereótipos ou preconceitos que possam estar associados a esses dois estilos ou gêneros musicais. Essa atividade resistente e reexistente decoloniza a colonialidade do saber por meio da promoção e da visibilização dos letramentos de reexistência (SOUZA, 2011). Um exemplo de atividade que abre gretas e fendas na estrutura da colonialidade do poder, sobretudo, em

sua vertente ou dimensão epistemológica. Pode-se também desconstruir as ontologias e as subjetividades dos cantores e dos compositores desses gêneros musicais, bem como as linguagens performadas por eles. Assim, também trabalhamos com a decolonização das colonialidades do ser e das linguagens, respectivamente.

O próximo exemplo que vamos apresentar advém de um instituto educacional e cultural comunitário, localizado no município de Bom Despacho, na região centro-oeste de Minas Gerais, onde há uma forte e expressiva presença quilombola, como por exemplo, a comunidade Carrapatos da Tabatinga, um quilombo urbano localizado no bairro Ana Rosa. A estudante licencianda que estagiou nessa escola narrou em seu portfólio que práticas de letramentos advindas das comunidades quilombolas foram trazidas para a escola por meio de eventos de letramentos específicos, por exemplo, por intermédio de disciplinas sobre (des)envolvimento comunitário, palestras sobre agricultura sustentável e eventos outros advindos das práticas de letramento das comunidades quilombolas presentes na região. Esse registro é um exemplo de como podemos ressignificar e decolonizar os letramentos escolares considerados tradicionais e hegemônicos e que são legitimados pela estrutura da matriz colonial de poder. A partir das práticas de letramento advindas das

comunidades quilombolas, problematizamos o ensino para além das habilidades e das competências, uma vez que visibilizamos uma atividade que advém de uma comunidade quilombola que, apesar de ser subalternizada por uma estrutura colonial de poder, apresenta uma lógica outra de ensino-aprendizagem que não coaduna com as categorizações das habilidades e das competências. Visibilizar essas comunidades é potencializar suas territorialidades (HAESBAERT, 2006) que são habitadas por sujeitos e por cosmovivências diversas que desafiam, problematizam e decolonizam uma construção cultural racista, mercadológica, patriarcal e eurocentrada. Trabalhar com as comunidades quilombolas em uma instituição escolar é uma tentativa de decolonizar as colonialidades do ser, pois é nessa dimensão ontológica da colonialidade do poder que a ideia de raça social ou raça socialmente e culturalmente construída se manifesta. A colonialidade do ser manifesta a ideia de raça por meio das violentas, desumanizadoras e execráveis racializações. Assim, essas práticas de letramento advindas das comunidades quilombolas nos permitem construir verdadeiras ações antirracistas em busca de humanizações mais do que necessárias. A decolonização da colonialidade do saber também deve ser considerada nesses exemplos, pois cosmovivências e sabedorias outras

estão sendo respeitadas, destacadas e aprendidas por meio das aulas de língua portuguesa. Uma língua que também será desconstruída e problematizada, pois podemos dizer que as comunidades quilombolas falam variedades africanizadas da língua portuguesa, ou como nos ensina uma das nossas maiores intérpretes das culturas brasileiras, Lélia de Almeida Gonzalez, comunidades quilombolas falam em Pretuguês (GONZALEZ, 1981). O Pretuguês é um falar africanizado cotidiano que advém das línguas africanas de origem banto e iorubá e que dialogaram com línguas indígenas e também com a língua portuguesa nestas terras do “matriarcado de Pindorama” (ANDRADE, 1929). Por isso, esses exemplos também decolonizam as colonialidades das linguagens (VERONELLI, 2016), uma vez que o pretuguês desafia e amplia a diversidade linguística, desierarquizando a imposição absoluta e hegemônica da variedade formal ou da variedade de prestígio da língua portuguesa.

Mais exemplos que são narrados nos portfólios são a grande diversidade de canções pertencentes ao gênero musical *RAP* (*rhythm and poetry*) que são utilizadas em sala de aula no campo das regências dos estágios supervisionados - um evento de letramento que constitui as práticas de letramentos originárias do mundo do *hip hop* e que têm como territorialidades não somente

os becos, guetos e vielas das comunidades periféricas e subalternizadas, mas também estão ocupando, cada vez mais espaços que, antes, eram considerados elitistas, como os Teatros Municipais de várias importantes capitais brasileiras, os grandes centros urbanos e variados espaços de poder. Canções como “Principia” e “Ismália”, do álbum AMARELO, do *rapper* Emicida⁴ (2019), músicas do *rapper* belo-horizontino Djonga⁵ e diversos eventos de letramento como o grafite, as danças como o *break*, os duelos de MCs, também chamados de *slams*.⁶ Todos esses eventos de letramento citados acima contribuem para a ressignificação dos letramentos ditos universais, hegemônicos e tradicionais na sala de aula de língua portuguesa materna ou adicional. E essa ressignificação faz com que decolonizemos as colonialidades do saber, pois as músicas e as outras manifestações artísticas advindas das comunidades dialogam com os letramentos universais da escola. A ideia não é apagar o letramento escolar, mas sim ressignificá-lo. Sistematizar o conhecimento léxico-gramatical e fonológico das estudantes também é importante, mas essa prática deve ser contextualizada, *corazonada*, *sentipensada* e *suleada* e, por isso deve fazer sentido para as estudantes, pois o que faz sentido, faz sentir e o que faz sentir faz sentido.

E agora, Maria?

Podemos observar que as práticas em sala de aula são as brechas que Walsh (2014) tanto aborda e estas são partes inerentes da formação e da prática profissional olvidada do rol de competências estabelecidas da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Os documentos buscam uniformizar e universalizar algo que é dinâmico e pulsante. O uso de portfólio já está previsto na referida resolução no momento de registro do seu estágio docente, porém é importante salientar que o resultado desses portfólios extrapolam as competências e habilidades pré-estabelecidas na BNCC, ou seja, o portfólio já previsto na formação docente pode se ressignificar e se transformar em uma ferramenta decolonizadora, abrindo as brechas formativas não ditas na Resolução.

As práticas pedagógicas são livres e libertárias (Freire, 1967) não cabendo uma base comum universal. As salas de aulas são ambientes vívidos e não pré-estabelecidos ou formatados por um *check-list* de competências e habilidades listadas.

Educational portfolios: gaps for a decolonizing formation

Abstract

In this article, we will address the role of educational portfolios in the construction of decolonizing narratives in initial teacher education. Educational portfolios are instruments of reflection and criticism of educational practices pre-determined by rigid curricula. We will analyze reflections on the portfolios of undergraduate students in Letters. The role of these narratives is seen here as a breach of the closed discourse imposed by institutional documents that plaster the system and teacher training, such as the National Curriculum Guidelines for the Initial Training of Teachers for Basic Education and the Common National Base for the Initial Training of Teachers from Basic Education. These official documents can materialize what we call coloniality of power, above all, in its epistemological aspects - the coloniality of knowledge - and idioms, - the colonialities of languages. Thus, this article seeks to reflect on the effects of educational portfolios as qualitative metrics that disrupt the neoliberal logic of language policies.

Keywords: Educational portfolios; Decolonial studies; Educational policies; Initial training of Teachers.

Notas

- ¹ Neste artigo, utilizaremos o feminino como generalizador, em consonância com a perspectiva disruptiva que abordamos aqui, sobretudo, no que concerne à decolonização das colonialidades de gênero e das linguagens.
- ² Partimos aqui da ideia expressada pelo ativista, escritor e líder indígena Ailton Krenak (2020)

no sentido de o envolvimento não separa mente e coração em detrimento do desenvolvimento que posiciona a razão e a mente acima de qualquer sentimento ou emoção.

- ³ Esse roteiro específico de Portfólio pode ser alterado de acordo com o contexto e com o público e com os objetivos específicos de cada disciplina, sejam elas de estágio do Português, de outras línguas, ou alguma disciplina específica sobre formação de professoras.
- ⁴ Emicida é um letrista, cantor, rapper e compositor paulistano. Um dos nossos maiores nomes no cenário cultural nacional, Emicida e sua obra são grandes agenciadores de letramentos raciais críticos (FERREIRA, 2015)
- ⁵ Djonga é um artista belo-horizontino advindo da periferia da capital mineira e que se transformou em um dos expoentes no cenário do *hip hop* brasileiro.
- ⁶ Confira Botelho (2022). Ela discorre sobre o *hip hop* como agenciador de práticas letramentos decoloniais a partir de suas vivências na Cabana do Pai Tomás, uma comunidade localizada na região oeste de Belo Horizonte-MG.

Referências

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-53, jan./maio 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em 26 de maio de 2022.

ANZALDÚA, G. Como domar uma língua selvagem. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: difusão da língua portuguesa*, n. 39, p. 297-309, 2009.

_____. *Borderlands/La Frontera: the new mestiza*. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute, 1987.

BARTON, D.; HAMILTON, M. 1998. Local literacies reading and writing in one community London, Routledge, 295 p.

BOTELHO, J.C.G. O rap é compromisso: o *hip hop* e suas práticas decoloniais de letramentos. Monografia. UFMG, 2022, 50p.

- CADILHE, A.; LEROY, H. R. A formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re)existências. *Calidoscópio*, n. 02, v. 18, p. 01-21, 2020.
- CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. *Diferentes diferenças – Desafios interculturais na sala de aula*. Ministério da Educação, 2009.
- ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tábula Rasa*, n. 1, p. 58-86, 2003.
- de Farias, I. M. S. (2019). O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. *Retratos Da Escola*, 13(25), 155–168. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.961> Acesso em 26 de maio de 2022.
- FERREIRA, A. J. Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas – com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. 206p;
- FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GROSGOUEL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: S. CASTRO-GÓMEZ; R. GROSGOUEL (orgs.). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 63-78.
- HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- hooks, b. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011.
- KRENAK, A. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- LEROY, H. R. *Dos Sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: por uma travessia translíngua e decolonial no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional*. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2021a, 391p.
- _____. Decolonizar a sala de aula de PLA por meio de portfólios autorreflexivos: práxis em desconstrução. In: CAETANO, E. A. *Pós-Memória e Decolonialidade no ensino de línguas no Brasil: as origens do status quo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021b, p. 131-151.
- _____. Sobre (r)existências na/da UNILA: trans(formações) translíngues, transculturais e decoloniais em um curso de graduação. In: TALLEI, J.; TEIXEIRA, W.B. (orgs.). *Transbordando as fronteiras: lenguajes desde el entrelugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles*. Manaus: EDUA, 2020a, p. 83-116.
- _____. *Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA*. Tese de Doutorado em Letras. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Unioeste, Cascavel. 2018b. 285 p.
- LEROY, H. R.; SANTOS, M. E. P. As práticas discursivas translínguas, transculturais e decoloniais e as (in)visibilidades das identidades performativas dos sujeitos na sala de aula de língua portuguesa adicional em contexto transfronteiriço. *Revista do SELL*, Uberaba-MG, v. 6, n.3, 2017a.
- _____. O Portfólio como prática discursiva translíngua, transcultural e decolonial na sala de aula de língua portuguesa adicional.

cional em contexto de fronteira. In: ANAIS DO SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 2017. *Anais eletrônicos...* Campinas, Galoá, 2017c.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: J. BERNARDINO-COSTA; N. MALDONADO-TORRES; R. GROSFÓGUEL (orgs.). *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-54.

_____. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: S. CASTRO-GÓMEZ & R. GROSFÓGUEL (orgs.). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-168.

Resolução CNE/CP 2/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

Rodrigues, L. Z., Pereira, B. ., & Mohr, A. (2021). Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. *Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências*, e35617, 1–39. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315>. Acesso em 26 de maio de 2022.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes” In: B. S. SANTOS; M.P. MENESES (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009a, p. 23-72.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 33.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SPIVAK, Chakravorty. Gayatri. *Pode o subalterno falar?*. Trad: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2010.

VERONELLI, G. A. Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, n. 81, jan-jun, 2016, p. 33-58.

WALLERSTEIN, I. *The modern world-system*. Nova York: Academic Press, 2011. v. I, II e III.

WALSH, Catherine. *Notas Pedagógicas desde las Grietas Decoloniales*. Universidad Andina Simón Bolívar: Ecuador, 2014.