
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 29 Número 83

14 de junho 2021

ISSN 1068-2341

A Docência como Profissão: o Portfólio como Dispositivo e Política na Formação de Professores no Estágio Supervisionado em Educação Física¹

Regina Zanella Penteado



Samuel de Souza Neto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP Rio Claro (SP).
Instituto de Biociências, Departamento de Educação
Brasil

Citação: Penteado, R. Z., & Souza Neto, S. (2021). A docência como profissão: O portfólio como dispositivo e política de formação docente no estágio supervisionado em educação física. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(83). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6147>

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar se o portfólio, nas políticas de formação docente e no Estágio Supervisionado (ES) da Educação Física (EF), configura um dispositivo de formação e de profissionalização do ensino. Esta pesquisa qualitativa, documental, implementou uma análise de conteúdo das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores e de 12 portfólios produzidos por estagiários em EF de uma universidade pública do Brasil. Os resultados integram narrativas dos portfólios dos estagiários, identificadas por eixos: avaliação diagnóstica e aprendizagem da docência.

¹Trabalho realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES, Código de Financiamento 001. Artigo vinculado ao projeto de pesquisa “Por uma pedagogia do estágio supervisionado: da proposta de formação de professores de educação física ao acolhimento e acompanhamento da prática de ensino na escola”. Proc. 439325/2018-8 - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq/Brasil.

As políticas são interpretadas com atenção ao portfólio que é tratado sob a lógica de artefato técnico de atividade racional controlada (tencionando a noção de profissionalização). Concluímos que o uso dos portfólios ampliou e se diferenciou daquele previsto pela literatura e atual política de formação docente. O portfólio no ES em EF emerge como possibilidade de dispositivo de formação aberto e flexível, que se coaduna com a profissionalização do ensino.

Palavras-chave: Formação de Professores; Profissionalização Docente; Estágio Supervisionado; Políticas Educacionais; Portfólio

Teaching as a profession: The portfolio as a teacher education device and policy during supervised internship in physical education

Abstract: The goal of this article is to analyze if the portfolio in teacher education policies and in the Supervised Internship (SI) in Physical Education (PE) constitutes a formative device and to contributes to the professionalization of teaching. This qualitative, documentary research used content analysis of Curriculum Guidelines for Teacher Education and 12 portfolios produced by PE interns from a public university in Brazil. The results integrate narratives of the interns' portfolios, identified by axes: diagnostic evaluation and teaching learning. Policies are interpreted with attention to the portfolio that was treated as a technical artifact of controlled rational activity (tensioning the notion of professionalization). We concluded that the use of portfolios expanded and differed from that foreseen by the literature and the current teacher education policy. Portfolio in SI in PE emerges as a possible open and flexible training device, which is consistent with the professionalization of teaching.

Keywords: Teacher Education; Teaching Professionalization; Supervised Internship Programs; Educational Policy; Portfolio

La enseñanza como profesión: El portafolio como dispositivo y política en la formación de docentes en la pasantía supervisada en educación física

Resumen: El objetivo es analizar si el portafolio, en las políticas de formación docente y en Pasantía Supervisada (PS) en Educación Física (EF), configura un dispositivo de formación. Investigación documental cualitativa, con análisis de contenido de Directrices Curriculares de Formación Docente y 12 portafolios elaborados por pasantes de EF de una universidad pública brasileña. Los resultados integran narrativas de los portafolios, identificadas por ejes: evaluación diagnóstica y enseñanza aprendizaje. Las políticas se interpretan con atención al portafolio, considerando: objetivo, rol/función y análisis crítica - lo que permitió identificar el ser tratado bajo la lógica del artefacto técnico de la actividad racional controlada (poniendo en tensión la profesionalización). En las narrativas de los portafolios, las interacciones adquieren una centralidad investigativa ocultando la dificultad del debate sobre la realidad de la educación pública; con potencial sin explotar para la reflexión crítica. El uso de los portafolios, en el contexto investigado, extrapoló, amplió y difirió de lo previsto por la literatura y la política de formación. El portafolio en PS en EF surge como una posibilidad de alinear una idea renovada y comprensiva de un dispositivo de formación abierto y flexible, que sea consistente con la profesionalización de la docencia.

Palabras-clave: Formación Docente; Profesionalización Docente; Pasantía Supervisada; Políticas Educativas; Portafolio

A Docência como Profissão: o Portfólio como Dispositivo e Política na Formação de Professores no Estágio Supervisionado em Educação Física

Este trabalho teve como objeto de estudo a profissionalização do ensino no estágio supervisionado tendo como referência o uso do portfólio como um dispositivo (Gatti *et al.*, 2019) e uma política de formação no âmbito das Diretrizes Curriculares (Brasil, 2015; Brasil, 2019) na perspectiva da docência como profissão (Nóvoa, 2017). Assim o que se busca é analisar o uso do portfólio no estágio supervisionado de um curso de formação de professores de Educação Física.

A profissionalização do ensino é considerada por Tardif (2013) como a transformação mais substancial que se faz necessária à Educação. Ela passa a significar a superação de uma cultura educacional de um contexto desprofissionalizante - que tem o modelo hegemônico formativo de professores fundamentado no racionalismo técnico, baseado no treino de habilidades e distanciado da escola e do objeto da docência; o qual mantém uma visão de professor “improvisado”, “artesão” ou “técnico”; a ocupar posição inferior na hierarquia do campo – no sentido de construir a profissionalização em um duplo aspecto: interno (profissionalidade) e externo (profissionalismo ou profissionalismo), em processo dialético de construção de identidade e reconhecimento social (Ramalho *et al.*, 2004, p. 61).

No âmbito desse processo, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) consideram que, a partir dos anos 1980, são tecidas críticas aos processos de formação de professores, apontando o caminho da profissionalização do ensino, com alguns pontos essenciais: o confronto com problemas complexos e variados do ensino (levando o professor a buscar respostas e construir soluções entre um repertório de recursos cognitivos e afetivos e formas de trabalho, em grupo e colaborativas, mas igualmente com autonomia de ação); a formalização do saber docente; a ética; a autonomia; a identidade profissional; a auto-imagem e o status do professor; a ideia de competência como uma categoria básica para unir operativamente teoria e prática - que seja gerada na ação e para a ação e atualizada por processos de reflexão, investigação e crítica orientados à construção/reconstrução da práxis e inovação educativa.

Cabe observar que o movimento de profissionalização docente, que ocorreu nos anos 1980 na América do Norte; nos anos 1990, na Europa e, nos anos 2000, na América Latina, encontra, no processo de universitarização, uma de suas mais fortes expressões, trazendo ganhos para o magistério, nos planos acadêmico, simbólico e científico - contudo, ele também comporta ambigüidades (Maués, 2014; Nóvoa, 2017; Oliveira, 2010; Tardif, 2013). A universitarização produziu fragmentações, rupturas e distanciamentos entre a universidade e as escolas; entre os conhecimentos e teorias e as práticas dos professores; entre a formação e o trabalho docente; e entre a produção acadêmica e a condição socioprofissional dos professores – geralmente com tendência à valorização de especialistas, pesquisadores e professores universitários e à desvalorização simbólica dos professores das escolas (Gatti *et al.*, 2019; Nóvoa, 2017; Sarti, 2019; Tardif & Moscoso, 2018).

Neste cenário, as tentativas de se profissionalizar o ensino, no Brasil, são observadas a partir das políticas de formação docente que, no século XX, ficaram circunscritas ao denominado “esquema 3 + 1” (três anos de bacharelado e um de licenciatura) proveniente do Curso de Didática² (Brasil, 1939) e, depois, das matérias pedagógicas³ em cursos de formação de professores (Brasil, 1962, 1969). Vale ressaltar que a Constituição de 1988 traz a marca histórica da valorização dos profissionais da educação, apontando para o desenvolvimento profissional no campo da formação docente (Brasil,

²Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

³Matérias Pedagógicas Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Prática de Ensino/Estágio Supervisionado (Escolas da Comunidade).

1988). Como desdobramentos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9394/1996 determinou que a formação de professores para a educação básica ocorra em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena; e introduziu as necessidades de uma base nacional de formação e de valorização dos profissionais da educação (Brasil, 1996). Dentre as mudanças suscitadas pela LDBEN, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica/DCNs (Brasil, 2001) focalizaram as competências (que, a partir de então, passaram a ser vinculadas com a profissionalização) como um organizador do discurso de construção da qualidade da formação docente e do seu novo paradigma curricular, bem como de um referencial para a organização pedagógica dos diferentes níveis de ensino (Dias & Lopes, 2003; Veloso, 2010). As competências foram traduzidas, nas DCNs, em componentes de bases em teorias curriculares instrumentais; e foram difundidas por um caráter técnico, prático e utilitarista, o qual vincula o conhecimento à sua aplicabilidade para a mobilização e utilização de múltiplos recursos e para a resolução de situações-problema; de maneira que passam a atuar como um conjunto normatizado de ações e desempenhos que, sob um enfoque comportamentalista e fragmentador, objetiva controlar a atuação profissional dos professores, restringido sua autonomia, criatividade e capacidade intelectual e política (Dias & Lopes, 2003; Ricardo, 2010; Veloso, 2010).

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) sugerem que “pensar no professor como um profissional, trabalhar na perspectiva da docência como profissão, implica reconhecê-lo como produtor de sua identidade profissional” (p.10). Nesta ótica, o professor não é mais aquele que executa os procedimentos vindos de uma racionalidade técnica: ele passa a ser sujeito construtor da sua profissão, constituindo as competências profissionais docentes na junção teoria e prática – nessa linha a profissionalidade, como estado e processo, é a racionalização dos saberes, das atitudes, das habilidades do agir profissional, manifesta em termos de competências de um grupo.

A profissionalização implica a transformação da prática docente em objeto de pesquisa (epistemologia da prática profissional), seja para a construção de novos saberes ou para a revisão das representações de professores que dificultam as inovações (Tardif, 2000, 2016). Dessa forma, é enfatizada a necessidade de considerar a prática pedagógica como espaço de produção e mobilização de saberes e de formação para os saberes - isso significa assumir os professores de escola como detentores de saberes diferentes dos saberes universitários: os saberes da experiência, adquiridos dentro e pela prática da docência, por tentativa e erro e com a colaboração de alguns colegas, “ancorados no trabalho cotidiano em seus contextos, suas condições, seus recursos e suas restrições específicas” (Borges, 2005, p.166).

Em vistas a contribuir para a profissionalização docente, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) sugerem que um modelo formativo deve considerar três condições básicas da atitude profissional: a reflexão, a pesquisa e a crítica. Reflexão, inserida nas relações institucionais e sociais. Pesquisa, com recursos teóricos em dialética com a prática e métodos sistematizados. Crítica como processo compartilhado de esforço de aproximação, conhecimento, reformulação e recriação da realidade; de superação das práticas iniciais; de reconstrução de ideias em diálogo com conhecimentos, referências, teorias, pesquisas e experiências próprias e de outrem; significa situar-se no contexto da ação, na sua história e na participação em problemas sociais, históricos e políticos da prática educativa, da educação e da sociedade, reconhecendo o caráter público de suas ações. A crítica, como atitude profissional, pode propiciar processos de transformação e emancipação - já que possibilita, aos grupos sociais, se interpretarem em meio às formas de dominação às quais estão submetidos e se conscientizarem de suas próprias contradições e dos lugares que ocupam, como agentes de mudança, nas instituições e na sociedade.

Considerando a reflexão como orientação conceitual, Mizukami et al.(2002) entendem que ela deve integrar vários componentes do ensino: conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico; e identificam alguns níveis de reflexão a serem considerados na perspectiva da formação

pela abordagem do prático reflexivo, quais sejam: reflexão-na-ação (a reflexão leva em conta o contexto da situação e o conhecimento da atividade profissional); deliberativo (a reflexão é pautada em conhecimentos e teorias que se opõem ou competem entre si informando, indiretamente, a prática); personalista (a reflexão voltada para o desenvolvimento pessoal do professor levando em conta, principalmente, o aspecto relacional da profissão); e o mais avançado, o crítico (a reflexão considera os fatores condicionantes das condições do ensino levando em conta elementos políticos, sociais e da escolarização).

Tardif e Moscoso (2018) afirmam a riqueza das tradições reflexivas para (re) pensar o trabalho docente, no campo da profissionalização docente; e lamentam que o fecundo e original aporte de tradição schöniana de ideia de “profissional reflexivo” (Schön, 1992) aplicada às práticas docentes, tenha sido reduzida, empobrecida, instrumentalizada, alterada e cristalizada como panacéia/ *slogan* dos discursos das reformas e políticas educacionais e de formação de professores. Em contrapartida, propõem a revitalização do debate sobre o que se entende por reflexão, resgatando aspectos de compatibilidade e complementaridade em diferentes visões, como: a) experiência social (reflexividade para dar sentido ao trabalho docente frente à decomposição de papéis de professor e da escola – para a recomposição da identidade docente); b) interação e reconhecimento (como reflexão social, na medida em que ela trata de uma prática vivida e compartilhada com outros e que necessita ser reconhecida pelos outros); c) crítica das práticas sociais, das ideologias e das relações de dominação nas quais estão encerradas as práticas docentes. Assim, a reflexão crítica representa um motor de mudanças sociais radicais.

A perspectiva da profissionalização requer a construção de um modelo profissional de formação de professores centrado na prática, de modo que reconhece a escola como seu *locus* central; e comporta uma visão pluralista dos saberes que estão na base da formação. Esse modelo está voltado para a formação de um profissional reflexivo que produz saberes e é capaz de deliberar sobre a própria prática, de objetivá-la, de partilhá-la, de questioná-la e aperfeiçoá-la. Tal formação está organizada em torno de dispositivos formativos que incitem e organizem a reflexão sobre a prática e a tomada de consciência dos saberes elaborados, possibilitando uma aproximação clínica e reflexiva dos futuros professores com as atividades de ensino – o que conduz ao estágio supervisionado (Benites, Sarti & Souza Neto, 2015).

Gatti (2010, p. 1375) considera que a formação de professores profissionais demanda olhar para o campo da prática – contudo, uma prática carregada de fundamentos e de mediações didáticas; para tanto, julga ser “necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação”, focalizando os estágios como espaços privilegiados para a aprendizagem da docência.

Neste sentido, Souza Neto, Cyrino e Borges (2019) tomam por objeto o estágio supervisionado para focalizarem a formação inicial de professores e o movimento de profissionalização do ensino. Os autores consideram que, nos cursos de formação inicial de professores, os conceitos de epistemologia da prática profissional e de profissionalização vinculam-se diretamente à situação do estágio curricular (e das práticas de ensino), ganhando centralidade como processo de socialização e desenvolvimento profissional, na articulação entre formação e trabalho docente. Estes autores, fundados em Nóvoa (2012), projetam o estágio na perspectiva de uma pedagogia da formação baseada em práticas de diálogo e colaboração, de valorização da cultura profissional e da situação - a realidade escolar, a imprevisibilidade do ensino, as dimensões experienciais, o trabalho docente, a cultura do magistério e as relações escola/sociedade.

No contexto brasileiro da formação de professores de Educação Física (EF), a literatura apresenta dois importantes estudos sobre o estado da arte do estágio supervisionado (Isse, Molina Neto, 2016; Silva Junior, Oliveira, 2018).

Isse e Molina Neto (2016), em consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2008-2014) e periódicos Qualis-Capes A2-B2 (1980 a 2014), selecionaram duas teses, sete dissertações e 29 artigos. As publicações foram consensuais quanto à centralidade do estágio na formação de professores, em oportunizar a reflexão sobre o saber e o fazer pedagógico, bem como em configurar um campo de conhecimento e um espaço de invenção, de experimentação do papel de professor e de questionamentos acerca da EF como componente curricular da Educação Básica. Os autores identificaram a necessidade de pesquisas e debates sobre o estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física. Em meio às publicações analisadas, a tese de Benites (2012) chama a atenção ao propor uma reorganização do estágio a partir de uma epistemologia da prática profissional (saberes mobilizados em situação de prática real), defendendo também a necessidade de uma pedagogia para o estágio supervisionado, enquanto proposta de profissionalização e de criação de novas perspectivas de estágio (objetivos, fundamentos, sistematização de conteúdos e reflexão), como espaço de colaboração no qual os envolvidos tenham clareza de seus papéis e funções.

Por sua vez, Silva Junior e Oliveira (2018) ao analisaram a produção do conhecimento no ES da EF no período de 20 anos (1996-2016), selecionando 39 artigos sobre estágio em periódicos Qualis-Capes A2 - B2. A maioria dos artigos abordou a intervenção, com valorização da pluralidade pedagógica; e, enfatizou as experiências, as fragilidades e as potencialidades do ES e as investigações de temas recorrentes à prática pedagógica, como: inclusão, motivação, saberes docentes, métodos de ensino e avaliação. Os autores afirmaram que o ES na licenciatura em EF é um espaço capaz de promover relações mais próximas entre a Universidade e a Escola; sendo uma prática dinâmica, complexa e de suma importância na formação inicial. Por fim, reforçam a importância de novas produções sobre a temática do estágio, com aprofundando na legislação.

Desta conjuntura emergem três evidências: a necessidade de uma pedagogia da formação para o estágio supervisionado; a questão da intervenção pedagógica (o saber e o fazer pedagógico) e as políticas educacionais sobre o ES – o que nos interessa com relação ao uso dos dispositivos de formação, em particular o portfólio. No geral, estas considerações orientaram a construção das **questões de estudo**: (a) O portfólio, como sistematização e registro das atividades de acompanhamento e pesquisas, contribui para a reflexão sobre a prática e a construção de contextos pedagógicos e científicos no ES? (b) O portfólio, no ES, pode dar conta de evidenciar as aprendizagens requeridas para a docência, nos termos de planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo? (c) Quais são as contribuições do portfólio, para a formação de professores, quando se tem por perspectiva a docência como profissão? (d) Considerando o portfólio como um dispositivo de formação profissional, como se dá o seu delineamento nas proposições das resoluções (Brasil 2015, 2019), levando em conta uma formação que potencialize a construção da profissão docente?

Em face disto, este estudo teve por **objetivo** analisar se o portfólio, nas políticas de formação docente e no Estágio Supervisionado da Licenciatura em Educação Física (EF), configura um dispositivo de formação.

O Portfólio como Dispositivo nas Políticas Públicas de Formação Docente e no Estágio Supervisionado

O Portfólio no Estágio Supervisionado e nas Políticas de Formação de Professores

Na legislação brasileira o estágio supervisionado (identificado como prática de ensino) passou a ser considerado como um componente curricular obrigatório a partir da LDBEN 93941996 (Brasil, 1996). Porém, no âmbito pedagógico, a Resolução CNE/CP 1/2002 sugere que a prática vinculada ao estágio pode ser enriquecida com **procedimentos de observação, de registro e de reflexão** das observações realizadas; bem como poderá incluir **narrativas orais e escritas** (Brasil, 2002). No entanto o estágio ganha visibilidade com a Lei 11788/2008, ao considerá-lo um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação” (...) “o estágio deve fazer parte do projeto pedagógico do curso e integrar o itinerário formativo do educando. (Brasil, 2008; p.1)

No campo das políticas de formação docente, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, concernente às Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada em nível Superior de Profissionais do Magistério para as diferentes etapas da Educação Básica / CNE/CP 2/2015 (Brasil, 2015), afirma a compreensão de estágio como um componente curricular obrigatório. Em seu artigo 7º, a Resolução dispõe que o egresso da formação docente deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultante do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado; sendo que tal repertório deverá permitir ao professor, dentre outras coisas, “a **sistematização e o registro** das atividades em **portfólio** ou recurso equivalente de **acompanhamento e pesquisas** para construção de contextos pedagógicos e científicos **objetivando a reflexão sobre a prática**” (Brasil, 2015, p.7). Embora essa Resolução tenha sido democraticamente discutida e aprimorada no âmbito de consultas a instituições e entidades de classe, cabe observar que a sua vigência foi efêmera.

Já na Resolução CNE/CP 2/2019 (Brasil, 2019) considera-se: a centralidade da prática em estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula; a conexão entre ensino e pesquisa; a gestão e o planejamento do processo ensino e aprendizagem; o conhecimento da cultura escolar; a compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo; uma articulação, no estágio supervisionado, das atividades realizadas em sala de aula com as práticas na escola. Aponta-se, referente aos fundamentos pedagógicos, que as metodologias e dinâmicas formativas devem se mostrar inovadoras, propiciar aprendizagens significativas e contextualizadas e alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e que devem visar a autonomia, os processos investigativos e criativos, a pesquisa, a reflexão, a análise crítica, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a busca de soluções para os desafios enfrentados e a resolução de problemas. Desse modo, referente às práticas, o artigo 15 trata das 800 h de estágio supervisionado e das 400 h de prática como componente curricular, dando-lhe outro encaminhamento ao sintetizá-los como práticas pedagógicas. Nesta nova leitura, o ES aparece subjacente ao termo prática pedagógica, envolvendo os seguintes encaminhamentos do artigo 15 para o parágrafo 1º, em que o “**processo instaurador da prática pedagógica** deve ser efetivado mediante o **prévio ajuste formal entre a instituição formadora e a instituição associada ou conveniada**, com preferência para **as escolas e as instituições públicas**” (Brasil, 2019, p.9 – grifos nossos); parágrafo 2º, a “**prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um)**

professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação” (p. 9 – grifos nossos) e; parágrafo 4º, **“as práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando** requeridas para a docência, tais como **planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo”** (p.9 – grifos nossos).

Neste contexto, Gatti et al. (2019) identifica que a inserção dos portfólios no campo educacional se dá com fins de documentar as vivências e o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, habilidades e aprendizagens durante o estágio, de modo a facilitar, ao estagiário, a autorreflexão, a avaliação, a reconstrução e a re-elaboração de sua aprendizagem, além de orientar o diálogo entre o professor e o estagiário na construção do conhecimento. Para estas autoras, o portfólio é identificado como um dispositivo para a ação pedagógica na formação inicial e continuada de professores, caracterizado pela dimensão reflexiva (daí o termo “portfólio reflexivo”); por se basear na narrativa e por tomar a prática como objeto de análise para favorecer processos criadores de investigação, de explicação, de interpretação e de intervenção na realidade de trabalho docente.

O portfólio tem sido utilizado, na formação profissional, em diferentes áreas, sendo uma estratégia a potencializar: a construção do conhecimento contextualizado e de forma ativa, reflexiva e crítica; a compreensão de significados e a atribuição de sentidos às situações aos conceitos de aprendizagem; o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos; e a avaliação do processo formativo (Sá-Chaves, 2007; Silva & Sá-Chaves, 2008).

Uma revisão sobre o uso do portfólio nas práticas pedagógicas de docentes do ensino superior - formação profissional nas áreas de saúde e de educação (Vilarinho et al., 2017), realizada no período 2001-2014, no banco de dados e-AVAL (Estado da Arte em Avaliação – Curso de Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação Cesgranrio, no Rio de Janeiro), evidenciou sete artigos, sendo seis deles envolvendo cursos da área de saúde e apenas um da área de educação, com o curso de Pedagogia (visto em sua possibilidade de ampliação do diálogo entre professor e alunos). O portfólio foi considerado uma inovação no processo ensino-aprendizagem que preza pela autonomia e participação; e caracterizado como um instrumento de avaliação cujo destaque é dado à função da reflexão.

Portfólio na Formação Inicial e Continuada de Professores de Educação Física

A literatura apresenta poucos estudos que se propuseram a analisar o uso de portfólios na formação inicial de professores em cursos de licenciatura em Educação Física. Neste sentido, podem ser destacadas as publicações de Medina e Prudente (2012), de Costa Filho e Iaochite (2015) e de Santos-Filho e Honório (2016), sendo que há diferenças, entre elas, no tocante aos contextos e às maneiras como os portfólios foram vistos e utilizados.

Medina e Prudente (2012) tecem um relato de experiência sobre a organização e desenvolvimento do estágio supervisionado do curso de licenciatura em Educação Física na modalidade Educação à Distância da Universidade Fumec (Belo Horizonte/MG) e apontam a construção do portfólio como uma atividade auxiliar do aprendizado e do desenvolvimento de reflexões sobre o trabalho do professor.

Para Costa Filho e Iaochite (2015) o portfólio foi considerado instrumento de avaliação no estágio curricular supervisionado de um curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do interior paulista, bem como uma fonte documental em estudos sobre a crença de autoeficácia para o ensino da Educação Física escolar.

O portfólio foi, igualmente, usado como instrumento de avaliação de licenciandos, por Santos-Filho e Honório (2016), no contexto de uma disciplina de Avaliação da Aprendizagem no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Parfor, o qual valorizou,

também, as possibilidades de registro, de reflexão e de construção do conhecimento sobre a prática avaliativa de escolares da educação básica.

No entanto, quando se trata da literatura referente ao professor de Educação Física que atua na Educação Básica, o uso de portfólio é referido com o propósito de avaliação dos escolares (Melo et al., 2010; Melo et al., 2014; Santos et al., 2019).

É ausente, nas publicações, a discussão do uso de portfólios com fins de desenvolvimento profissional docente – formação em serviço ou formação continuada.

Dispositivo – Origem e Finalidade

O propósito de analisar o uso do portfólio como dispositivo na formação de professores requer, primeiramente, a compreensão da ideia de dispositivo que o embasa, levando em conta aspectos de sua origem e finalidade.

A noção de dispositivo tem origem em conotações militares, sendo comumente referido a um arranjo técnico e à implementação estratégica de meios racionais em direção a um objetivo ou finalidade específica (Albero, 2010).

O termo dispositivo foi utilizado, inicialmente, por Foucault (2014, p. 244) e descrito como uma rede sutil tecida entre elementos como “instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”; “o dito e o não dito” para produzir efeitos de ordenação, enquadramento, normalização, modelagem, prescrição e controle – trata-se de uma tecnologia do poder a serviço de um processo de dominação envolto no jogo das relações entre o saber e o poder, estando sempre envolto em relações de força. O dispositivo produz efeitos socialmente valorizados de racionalização, organização, normalização e padronização da conduta individual em um constructo sócio-técnico que sempre implica um processo de subjetivação (Agamben, 2009; Albero, 2010).

Albero (2010) observa que o layout de arranjo técnico pressupõe a criação de um artefato funcional que materializa uma organização específica de objetos, atores, estruturas e sistemas de relacionamento que atenda a uma necessidade previamente identificada pela organização e calculada por seus componentes. A autora observa que a própria oferta do dispositivo já impõe certas maneiras socialmente valorizadas de perceber, de significar, de produzir sentidos, de representar e de agir, pré-inscritas em certas formas de relação com espaço, tempo, objetos e pessoas. Do mesmo modo, se faz preciso reconhecer que, no dispositivo, alguns potenciais de ação são induzidos enquanto outros são impedidos, ignorados ou negligenciados. Ocorre que as influências da visão de dispositivo como artefato de atividade racional controlada incluem limites e desvios que se mostram particularmente contraproducentes quando se trata de desenvolver habilidades de enfrentamento e abertura, iniciativa e colaboração requeridas no mundo profissional (Albero, 2010).

Preocupada com a formação, Albero (2010) afirma que os dispositivos são concebidos como um artefato funcional que, em função dos objetivos formativos em uma dada situação, materializa uma organização de objetos, de atores, de estruturas e de sistemas de relação. Assim, a autora propõe uma abordagem renovada e mais abrangente de dispositivo, que envolve o uso de adjetivos (aberto, flexível) na relação com o ambiente, as realidades específicas (escola, universidade), os espaços de trabalho, a atividade real dos sujeitos, a diversidade de projetos e de objetivos formativos e os significados atribuídos pelos sujeitos, de maneira a fazer do termo um “conceito mobilizador” – nos termos de Barbier (2000).

Já Marcel et al. (2002) entendem que, quando se trata do dispositivo voltado para a profissionalização, há uma intenção formativa no dispositivo, ligada à construção da compreensão da prática - no sentido de prever a capacidade de analisar a situação profissional que envolve as estratégias de ação, as implicações pessoais nas interações, a possibilidade de auto-confronto do

sujeitos com sua atividade, o questionamento da própria prática, a compreensão de fenômenos que afetam relacionamentos, a atitude de promover o domínio de gestos e atitudes profissionais, e a construção de identidade profissional.

Albero (2010) identifica que há três dimensões atuando no dispositivo, que o tornam uma entidade polimórfica e multifacetada: ideal (ideias, princípios, valores, objetivos – trazem as marcas da trajetória dos designers que criaram o dispositivo, com as projeções e antecipações que o passado lhes possibilitou); funcional (o projeto operacional, a ação efetiva na realidade contingente – conteúdos, planejamento, papéis, tarefas, desenvolvimento e avaliação); e experiência vivida (como ele é experimentado pelos atores, a interpretação desses ligada às suas disposições, biografias, aspirações e aos seus interesses – a historicidade reconstruída pelos atores em suas narrativas). A autora considera que as tensões entre o ideal e o funcional provocam reações dos atores e modos específicos de apropriação e maneiras distintas de aproveitamento de potenciais do dispositivo. Tais parâmetros de referência precisam ser considerados no desenho de protocolos e instrumentos para a compreensão da dinâmica complexa da formação campo educacional (Albero, 2010).

As perspectivas de formação voltadas para a profissionalização (Marcel et al., 2002) e de entidade polimórfica e multifacetada em que atuam dimensões ideal, funcional e experiência vivida (Albero, 2010) são particularmente interessantes para pensar o portfólio como um dispositivo de formação profissional de professores no âmbito do ES.

Portfólio como Dispositivo e Política de Formação Profissional de Professores – Questões

Vários foram os aspectos levados em consideração a termo de suscitar a investigação do portfólio como dispositivo de formação profissional de professores; e serão expostos a seguir.

O primeiro deles diz respeito ao cenário projetado pelas políticas públicas de formação docente, no sentido do emprego de metodologias e dinâmicas formativas inovadoras que favoreçam a autonomia e possibilitem processos reflexivos, investigativos, criativos, analíticos, significativos e coletivos voltados para o enfrentamento dos desafios e a resolução dos problemas do trabalho docente (Brasil, 2019).

O segundo é que o portfólio é um dos dispositivos que se vale da narrativa para a análise da prática docente no âmbito da formação dos professores, sendo também caracterizado pela dimensão reflexiva (Brasil, 2002, 2015; Gatti et al., 2019);

O terceiro se refere ao fato de o portfólio ser referenciado nas Resoluções de formação de professores no contexto brasileiro com tratamentos diferenciados – aspecto esse que merece atenção. Apesar da efemeridade da Resolução CNE/CP 2/2015 (Brasil, 2015), é preciso destacar a concepção de portfólio que ela abarcava: instrumento de sistematização, de registro, de acompanhamento, de pesquisas, de reflexão sobre a prática e de construções pedagógicas e científicas. Registre-se que tal concepção era ampliada, especialmente quando comparada àquela explicitada na Resolução CNE/CP 2/2019 (Brasil, 2019), a qual concebe o portfólio como instrumento de registro a serviço da avaliação da aprendizagem do estagiário (sendo a aprendizagem aqui considerada como competências relativas ao planejamento, à avaliação e ao conhecimento de conteúdo) – ou seja: o portfólio passa a ser visto como política de formação no ES e empregado como um dispositivo formativo.

O quarto aspecto é que, apesar disto tudo, o portfólio não costuma ser objeto de investigação na literatura sobre estágio na formação de professores de Educação Física, havendo ainda escassez de estudos na especificidade desse recorte.

Deste modo, a seguir é apresentada uma pesquisa documental que envolve a política de formação docente e portfólios produzidos em contexto de estágio na formação de professores.

Percorso Metodológico

Trata-se de pesquisa documental, já que se vale de materiais que não receberam ainda tratamento analítico (Gil, 2008); tendo por objeto as políticas de formação docente que fazem menção ao portfólio (Brasil, 2015, 2019) e os portfólios produzidos por doze estagiários do 4º ano de um Curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade Pública de um município do interior do Estado de São Paulo, Brasil, cursando uma disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ES) que conta com uma parceria entre a Universidade e as escolas da rede pública de Educação Básica (Educação Infantil e de Ensino Fundamental). Os portfólios, cujas narrativas foram objeto de análise neste estudo, foram produzidos pelos estagiários no ano letivo de 2018. O estudo é um recorte de uma pesquisa mais ampla com aprovação CEP3109320 - 09/01/2019.

Foi empregada a análise de conteúdo (Bardin, 1977), permitindo identificar eixos temáticos os quais serão apresentados em quadros, com os excertos correspondentes às narrativas dos estagiários para cada eixo ou tópico.

A análise é referenciada pela ideia de dispositivo de formação e profissionalização docente (Marcelet al., 2002), em que atuam dimensões ideal, funcional e experiência vivida (Albero, 2010), sendo dada atenção especial para a investigação das possibilidades de contribuição para o desenvolvimento de uma visão inovadora, reflexiva, problematizadora e crítica do ato de ensinar (Ramalho et al., 2004; Tardif, 2013; Tardif & Moscoso, 2018) e de construção da profissionalização em seus aspectos interno/profissionalidade e externo/professionismo (Ramalho et al., 2004).

Cabe observar que a escolha da ambiência da investigação do curso de Licenciatura em Educação Física e do estágio aqui referidos não se dá aleatoriamente. O curso escolhido é desenvolvido em tempo integral (matutino e vespertino) com carga horária total de 4160 horas distribuídas em quatro anos, sendo 420 horas de estágio (desenvolvido em quatro semestres do terceiro ao quarto anos). Nele, o estágio, concebido como disciplina, possui corpo de conhecimento e é espaço de investigação e pesquisa, norteado por uma fundamentação teórica metodológica que privilegia a reflexão, o planejamento e o desenvolvimento de um projeto de intervenção – para o qual o portfólio se apresenta como possibilidades de registro e de reflexão a partir das experiências dos estagiários com as práticas de ensino e a supervisão (Souza Neto et al., 2012). Alguns elementos do curso escolhido chamam a atenção:

- a) O programa de disciplina de estágio comporta uma compreensão de ES como campo de conhecimento e lugar de investigação, de análise e de inovação de práticas de ensino e do trabalho docente na escola;
- b) O estágio é desenvolvido a partir da colaboração entre Universidade e Escola;
- c) O estágio é concentrado em quatro disciplinas, quatro semestres, a partir do terceiro ano, quais sejam: ES – Prática de Ensino 1 (120 h, 5º semestre) – fundamentos da disciplina, estágios de observação e coparticipação na educação infantil e ensino fundamental 1 e estágio de gestão; ES – Prática de Ensino 2 (90 h, 6º semestre) – estágio de regência na educação infantil e ensino fundamental 1 e estágio de gestão; ES – Prática de Ensino 3 (90 h, 7º semestre) – ensino fundamental 2 e estágio de gestão; ES – Prática de Ensino 4 (120 h, 7º e 8º semestres) ensino médio e estágio de gestão – intervenção pedagógica;
- d) As disciplinas de ES contam com uma carga horária que oscilam entre quatro, seis e oito horas semanais (duas horas de orientação com o professor orientador de estágio da Universidade, nos ES que tem seis e oito horas semanais, sendo que na carga horária de quatro horas semanais se adota encontros a cada 15 ou 21 dias);

- e) A escola é vista como lugar de formação, produção de saberes, socialização profissional e construção da identidade de professor;
- f) As disciplinas de Estágio Supervisionado foram reformuladas em 2006, considerando as contribuições das Resoluções CNE/CP 1/2002 (Brasil, 2002-a), CNE/CP 2/2002 (Brasil, 2002-b) e CNE/CES 7/2004 - esta última referente à Educação Física (Brasil, 2004). Novas alterações foram realizadas a partir da Deliberação CEE 111/2012 (Brasil, 2012), em vista à inclusão de estágios de gestão nos estágios de ensino; e em 2017 as disciplinas passaram por outra adequação, motivadas pela Resolução CNE/CP 2/2015 (Brasil, 2015);
- g) Uma questão relevante é que o curso utiliza o portfólio na disciplina de estágio desde 2012 - portanto anteriormente às Resoluções (Brasil, 2015, 2019), sendo que o seu uso não foi por elas influenciado.

No cenário deste curso, as disciplinas de estágio supervisionado são desenvolvidas semanalmente em um itinerário que envolve: estágio nas escolas, em duplas ou trios de estagiários, supervisionados por um professor colaborador de Educação Física; encontros do grupo de estagiários com o professor supervisor de estágio para relatos, para trocas de experiências e para análise coletiva das práticas de ensino, com posterior possibilidade de reformulação; reuniões de orientação do grupo de estagiários com o professor orientador na Universidade; processo de reflexão de determinado tema e problematização de dificuldades; além do oferecimento de possibilidade processual de elaboração de: portfólios, casos de ensino, escrita em parceria entre o estagiário e o professor da escola, dentre outros documentos.

Referente à maneira como o portfólio foi idealizado no âmbito da disciplina de estágio, os estagiários devem apresentar os seguintes elementos para a sua construção: a) Foto, perfil pessoal do estagiário e expectativas quanto à formação docente; b) Síntese do projeto de estágio (o que inclui planejamento, conteúdos e avaliação); c) Desafios vividos durante o estágio e a prática de ensino; d) Conteúdos desenvolvidos no projeto de estágio; estratégias metodológicas; resultados de aprendizagem dos alunos; e) Os saberes mobilizados durante a prática de ensinar; f) Os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos durante o estágio e a prática de ensino; g) O desenvolvimento da capacidade de ensinar Educação Física na escola; h) Conclusão – a dimensão ideal (Albero, 2010).

Também merece destaque o emprego da estratégia processual na operacionalização da condução da construção dos portfólios: a partir do curso e especialmente da disciplina de estágio, das visitas e estágio na escola e do roteiro disponibilizado na disciplina para a elaboração dos portfólios, os alunos preparam versões preliminares e ainda inacabadas dos dispositivos e, valendo-se de recursos tecnológicos (como slides do programa *power-point*, mesa multimídia e equipamentos de projeção em sala) realizam de duas a três apresentações voltadas para o coletivo que engloba o professor orientador responsável pela disciplina de estágio e os colegas de turma da disciplina de estágio em encontros de orientação na Universidade. As apresentações (intermediária e final) se dão em datas previamente acordadas no cronograma de atividades da disciplina de estágio correspondente às reuniões de supervisão realizadas na Universidade. Nos momentos de apresentação os estagiários têm oportunidades formativas que envolvem: exposição e esclarecimento de dúvidas, discussão, correção e reformulação de forma e conteúdo e melhoria da qualidade do portfólio em um processo de aprendizagem individual e coletiva - esta construção processual configura a dimensão operacional (Albero, 2010).

Ao final da disciplina de estágio, o produto do portfólio é apresentado/entregue em duas versões (slides e escrita): a versão em slides, sintetizada em forma de tópicos e construída a partir do programa *power-point*, é apresentada acompanhada de explanação oral para o professor orientador de

estágio e toda a turma da disciplina de estágio; já a versão escrita, em texto completo, é construída em arquivo digital e enviada por e-mail para o professor orientador responsável pela disciplina. Esta versão final, digital, comporta, assim, as narrativas de cada estagiário, resultantes das tensões entre o ideal e o funcional e expressam os modos específicos e as maneiras distintas deles se apropriarem e aproveitarem os potenciais do dispositivo (portfólio) – a dimensão vivida (Albero, 2010).

Vale observar que as questões de estudo não tiveram por base o roteiro de elementos de construção do portfólio idealizado no âmbito da disciplina de estágio (a dimensão ideal) e que a análise deste artigo a ele não se limita, sendo tampouco influenciada por qualquer avaliação dos estagiários na disciplina. Do mesmo modo, não vem em questão para o presente artigo o processo de construção do portfólio (a dimensão funcional).

Para a análise foram empregadas as versões dos portfólios escritas em arquivos digitais isentas de quais quer anotações, observações ou correções por parte do professor orientador de estágio; ou seja, foram consideradas e privilegiadas as narrativas por parte dos estagiários - futuros professores - atribuindo-lhes centralidade no processo de formação docente, lembrando que tais narrativas são resultantes das tensões entre o ideal e o funcional e que, por isto, elas são, ao mesmo tempo, narrativas individuais e coletivas.

A Docência como Profissão: O portfólio como Dispositivo de Formação Profissional no Estágio Supervisionado

Este item apresenta os resultados da análise de conteúdo dos portfólios, organizados em eixos / tópicos, com os respectivos excertos correspondentes às narrativas dos estagiários (identificados por siglas) nos quadros 1 e 2. A construção dos quadros 1 e 2 exprime as diferenças e maneiras peculiares de cada estagiário perceber, identificar, atribuir sentidos, significar, se expressar e narrar a sua experiência vivida (Albero, 2010); do que resultam algumas células em branco, indicando que determinados estagiários não produziram narrativas concernentes àquele tópico específico nos seus portfólios.

Já o quadro 3 apresenta uma análise crítica do portfólio como dispositivo e política de formação docente com base nas resoluções (Brasil, 2015; Brasil, 2019).

Os quadros permitem a identificação de duas perspectivas de análise da situação profissional (Marcel et al., 2002). No primeiro deles (quadro 1) os estagiários estão no início do ES na escola e se defrontam com um choque de realidade e de enfrentamento: eles se depararam com a realidade da escola e com os recursos que a instituição oferece (ou não) para a realização do trabalho docente e expressam as primeiras impressões e percepções contemplam uma fragilidade de adaptação da formação, no âmbito do discurso, dando margem para um certo “mal-estar-discente”. Eles também expressam percepções de como a EF é vista no contexto da escola, como são desenvolvidas as aulas dessa disciplina (em quais espaços e sob quais condições), como ela é recebida pelos alunos e as dificuldades enfrentadas pelos professores. Neste sentido, as narrativas expressas no portfólio fornecem subsídios para um diagnóstico da escola e do ensino da disciplina de Educação Física naquele contexto escolar, possibilitando a caracterização de ambos como espaços sócio-interativos (interações) e contribuindo para os estagiários abstraírem elementos para uma definição de um tema/problema de investigação (de modo semelhante ao estudo de casos de ensino).

Quadro 1*Portfólios - avaliação diagnóstica: a escola; a educação física; as interações; o tema/problema*

Tópicos Estagiário	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA			
	Escola	Educação Física	Interações	Tema/Problema (estudo)
P/o	Precarização das escolas. Espaços inadequados e materiais insuficientes para aula de EF.	Dificuldade dos alunos de trabalhar em grupos. Desvalorização do professor e disciplina de EF. Evasão da aula de EF.	A aproximação e diálogo com alunos e a ajuda do professor-colaborador do estágio favoreceram entender sentimentos, necessidades e individualidades.	Valorização da EF escolar.
R	-	Mau comportamento dos alunos e evasão da aula.	Falta de educação de alunos com o professor.	-
LH	-	Evasão dos alunos.	Falta de educação e de respeito dos alunos com o professor	Respeito nas aulas de EF
G	Poucos recursos.	A cultura negativa relacionada à aula de E.F. com baixa participação de alunos.	-	A cultura relacionada à E.F. escolar
L	-	Dispersão; falta de interesse, de adesão e de envolvimento dos alunos com a aula de E.F. Os alunos escolhiam o que fazer - sempre o mesmo.	Desrespeito e agressões verbais e físicas dos alunos aos colegas e os professores.	Respeito e envolvimento de alunos.
P/a	Falta de materiais.	Evasão dos alunos. Indisciplina.	-	Participação e disciplina dos alunos.
B	A escola deve formar cidadãos pensantes e críticos.	Alunos só queriam jogar futebol. Desinteresse, desatenção, dispersão, hiperatividade, desobediência.	Falta de educação e brigas entre os alunos.	Lidar com crianças – atenção, respeito, obediência.
MB	-	Falta de atenção e de adesão dos alunos às aulas de EF.	Brincadeiras de mal gosto, provocações, brigas e discussões entre alunos.	Atenção e respeito dos alunos.
IP	Falta de recursos, equipamentos e materiais como bolas, colchonetes, projetores de slides e vídeos.	Pouco envolvimento dos alunos nas aulas. EF vista como tempo de descanso de aulas teóricas e tempo de jogar bola. Inexistência de aulas teóricas em sala de aula. Alunos sem experiência de aula teórica de EF.	Alunos não respeitam estagiário por serem da mesma faixa etária.	Respeito dos alunos e controle de classe.
A	-	Alunos abandonam as atividades durante a aula.	-	Participação dos alunos na aula
JR	A escola: formar cidadãos que contribuam com a sociedade.	Desinteresse dos alunos e falta de participação nas aulas.	Estagiário bem recebido na escola por funcionários e professor; conversaram sobre a escola e a rede estadual de educação.	Planejamento de aulas – interesse dos alunos
D	-	Rebeldia e não aceitação dos alunos às aulas teóricas de EF.	Falta de respeito dos alunos pelo fato do estagiário ter idade próxima à dos alunos	Respeito dos alunos e controle de classe.

Fonte: os autores

Já na segunda perspectiva (quadro 2) os excertos expõem a subjetividade dos estagiários no tocante às suas expectativas, aos desafios em relação ao estágio e à docência em si. Observa-se uma consciência dos limites humanos e das diferentes formas como eles lidam com a aprendizagem da docência; como problematizam e tecem reflexões sobre as questões da prática; como constroem os saberes docentes; como buscam soluções no sentido de adaptações ou superações no âmbito do ensino na realidade da escola; como constituem a identidade de professor no estágio transformando-se e, ao mesmo tempo, buscando recriarem a prática docente da Educação Física na escola.

Quadro 2

Portfólios - aprendizagem da docência: expectativas/desafios; mobilização de saberes; prática de ensino; desenvolvimento profissional

Tópicos Estagiário	APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA			
	Expectativas / Desafios	Mobilização de saberes	Prática de Ensino	Desenvolvimento Profissional
P/O	Sentimentos de ansiedade, insegurança e medo das aulas não darem certo.	<p><i>Trajetória Pré-Profissional</i> A evasão poderia ser por razões de desinteresse, vergonha e/ou pouca motivação. É importante o diálogo e a afetividade com os alunos.</p> <p><i>Formação Profissional</i> Motivar os alunos é atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana.</p> <p>Diálogo é uma relação horizontal de amor, humildade, esperança, fé e confiança constituente dos sujeitos.</p> <p><i>Disciplinares</i> A EF se depara com problemas de escassez de recursos e espaços diferenciados, com problemas estruturais e de manutenção O ensino de E.F. tradicionalmente enfatiza o esporte, as técnicas e habilidades motoras e a figura autoritária de professor; o que tem afastado os alunos da EF escolar.</p>	<p>Planejamento das aulas com levantamento dos recursos disponíveis na escola e adaptações necessárias.</p> <p>Mudanças na prática pedagógica: menos técnicas, mais ludicidade e diversão.</p> <p>Aproximação dos alunos a fim de saber do seu bem-estar, de conhecê-los e de compreendê-los.</p> <p>As relações entre estagiário e professor colaborador e entre estagiário e alunos são relevantes para a formação docente.</p>	Houve superação das dificuldades de ansiedade, insegurança e medo das aulas. Também houve desenvolvimento das capacidades de: organização, planejamento, flexibilidade, criatividade; aquisição de conhecimentos, competências, habilidades e postura de professor; diálogo com os alunos que contribuíram para a capacidade de ensinar EF na escola com aulas mais produtivas.
R	-	<p><i>Formação Profissional</i> A educação se cumpre em diálogo de saberes e entendimento compartilhado</p> <p><i>Trajetória Pré-Profissional</i> Problemas nas relações familiares e com colegas podem gerar insegurança, desrespeito e violência</p>	<p>As relações professor/alunos/familiares influenciam modos de lidar com sentimentos. Os modos de ensinar influenciam o interesse e a participação dos alunos.</p> <p>O processo de tornar-se professor é complexo; demanda paixão e vontade.</p>	O estágio evidencia despreparos, medos, inseguranças e frustrações do estagiário e pode levar o estagiário a querer distância do ambiente escolar, com a certeza de não querer ser professor.
LH	-	<p><i>Disciplinares</i> Das disciplinas da faculdade</p>	<p>Aula de caráter lúdico, trabalhando o respeito com alunos e professores.</p> <p>Postura, autonomia, calma e controle do professor. Prevenção de acidentes, cuidado e do socorro de alunos que se machucam.</p> <p>O conhecimento e as amizades são gratificantes.</p>	O ensino foi percebido como uma experiência emocionante e gratificante. O estágio gerou confiança para trabalhar na escola.
G	-	<p><i>Disciplinares</i> Estilos de ensino.</p>	Alegria, esperança, comprometimento, curiosidade, crítica e reflexão sobre a prática possibilitam um bom trabalho na escola.	Confiança e decisões eficientes.
L	Como conquistar os alunos para um conteúdo novo?	<p><i>Formação Profissional</i> Uma pedagogia fundada na ética, na democracia, no respeito à dignidade e à autonomia. Convivência amorosa e postura curiosa e aberta.</p>	<p>Aulas diversificadas; análise e avaliação de cada aula para adaptações.</p> <p>Festival de Atletismo: didática (clareza e objetividade); recursos de vídeos; regras disciplinares; alunos como árbitros; incentivos de notas; ajuda mútua; valorização do desempenho de cada um; respeito em equipe; curiosidade; crítica.</p>	Estudo, dedicação e esforço na preparação das aulas. Envolvimento de todos os alunos – inclusive com atestado médico.

P/a	-	-	Comprometimento com a educação; postura; decisões mais conscientes.	Confiança, segurança e capacitação para o ensino e o manejo de classe.
B	Saber lidar com o comportamento dos alunos. Desenvolver postura de professor (como se comportar, como falar e como agir). Desenvolver o projeto de estágio e o plano de ensino; transmitir conhecimentos.	<i>Experiência</i> Diferenças entre o ensino da EF em escola e em academia. <i>Formação Profissional</i> O educador ensina o pensamento crítico e conteúdos atitudinais.	Contou com apoio do grupo de estagiários na elaboração do projeto de estágio e do plano de aula, postura e regência. Passou a ouvir e compreender os alunos em suas diferenças de comportamentos, sentimentos, opiniões, vontades e emoções. Festival de Atletismo – brincadeiras, interação e participação dos alunos (composição das regras, sinalização da largada, marcação de tempo de provas, medição de distâncias dos saltos, arbitragem e registro fotográfico).	Desenvolvimento pessoal em perceber e refletir sobre características de autoritarismo e de dificuldade de ouvir os outros; tornou-se mais maleável nas decisões.
MB	Como obter atenção e adesão dos alunos às aulas, como lidar com brincadeiras de mal gosto, provocações, brigas e discussões de alunos nas aulas?	<i>Formação Profissional</i> O ensino exige risco, aceitação do novo, pesquisa, método, rejeição à discriminação, respeito às experiências e aos saberes dos educandos.	Observações dos alunos – identificação de conhecimentos e repertórios motores. Pesquisas dos alunos; debate sobre mídia e esportes. Regras para promover o respeito entre os alunos.	O estágio é desafiador e aproxima da realidade do trabalho docente. Desenvolvimento da capacidade de ensinar EF na escola com autoridade, flexibilidade, improviso e compreensão dos alunos, dando-lhes autonomia e respeitando seus limites.
IP	Ser respeitado, controlar os alunos, envolvê-los nas aulas, realizar aulas teóricas em sala de aula; superar a ideia de EF como tempo livre para jogar bola ou descansar.	<i>Formação Profissional</i> Para ensinar é preciso aprender, se atualizar, buscar melhorar	Planejamento de aula com diferentes pedagogias; adaptação em função de tempo, materiais e dificuldades dos alunos. Sensibilidade, flexibilidade, habilidade de improviso e discernimento quando os alunos se negam a participar da aula.	Melhora da sensibilidade para entender o contexto e as relações. Flexibilidade, confiança e segurança em dar aula.
A	Passar o conteúdo e fazer os alunos participarem da aula.	<i>Disciplinares</i> Estilos de ensino <i>Experiência</i> Explicação - alunos sentados em círculo na quadra e estagiário em pé no centro	Planejamento da aula de acordo com o tempo; respeito à visão de mundo dos alunos; negociação com os alunos (participação na aula em troca de jogar futebol no final). Os alunos desenvolveram conhecimentos e práticas em atletismo e jogos cooperativos.	O estágio tem papel muito importante na formação de professores. O estagiário desenvolveu habilidade de falar em público e transmitir confiança ao que é dito.
JR	Levar os alunos a se interessarem e a participarem das aulas, a pensarem, criarem e recriarem conhecimentos.	<i>Formação Profissional</i> Educação: autonomia, valorização da cultura, do conhecimento e da curiosidade. <i>Disciplinares</i> Estilos de ensino	O estagiário desenvolveu capacidades de: reflexão sobre a prática; aproveitamento da experiência dos colegas de estágio; expressão; controle de turma; adaptação e recriação da aula em função do tempo, do contexto e dos imprevistos; preenchimento de diário de classe; atenção às aprendizagens e dificuldades dos alunos; sensibilidade de escuta. Os alunos aumentaram a participação nas aulas e o respeito.	O estágio é importante para a formação docente comprometida com educação de qualidade. O estagiário teve crescimento pessoal com relação a insegurança, timidez e criatividade; sentindo-se mais confiante para falar com os alunos e com professores. O carinho, a atenção, os sorrisos, os abraços e as palavras dos alunos fizeram o estagiário se sentir bem no ambiente escolar e motivado.
D	Introduzir aulas teóricas de EF, controlar os alunos, ser amiga e respeitada pelos alunos (proximidade de idade dificulta); produzir	<i>Disciplinares</i> didática <i>Curriculares</i> Plano de aula: temas e objetivos <i>Experiência</i>	As aulas teóricas com slides, vídeos, fotos, dinâmicas, seminários e questionário. Alunos mais engajados e interessados nas aulas, com resultados de aprendizagem dos conteúdos ensinados.	O estágio é a oportunidade para errar e testar qualidades e defeitos do estagiário na prática docente, com a possibilidade de melhorar. O estagiário adquiriu conhecimentos, competências e habilidades

	prazer e saúde pela EF.	Sensibilidade, deixar o aluno explorar, cuidar da segurança		referentes ao planejamento, ao improviso, à sensibilidade, à capacidade de ensinar, ao afeto com os alunos e à adequação das atividades às características deles. O estagiário identificou inclinação para docência no Fundamental II e Ensino Médio.
--	-------------------------	---	--	---

Fonte: os autores

Para cada tópico que a análise de conteúdo dos portfólios permitiu identificar, serão discutidas as suas possibilidades de contribuições (e os seus limites), como dispositivo, para uma formação que se coadune com uma perspectiva profissional.

No quadro 1, nos tópicos “a escola” e “a Educação Física”, as narrativas agregam potenciais para a reflexão acerca de necessidades da própria escola e sua comunidade, da disciplina de EF escolar e da prática de ensino de EF. Nesta linha, contribui para a construção da compreensão da prática e da capacidade de analisar a situação profissional (Marcel et al., 2002). Se considerados os níveis de reflexão segundo Mizukami et al. (2002), pode-se dizer que os tópicos correspondem à reflexão-na-ação, quando são considerados o contexto da situação e o conhecimento da atividade profissional. Na mesma linha, acrescenta-se que estes tópicos dizem respeito a dados de um currículo oculto que auxilia tanto a compreensão da realidade e da cultura escolar, quanto o planejamento, a adequação das práticas de ensino a serem realizadas e a avaliação do ensino – deste modo contribui com subsídios para fins deliberativos (Mizukami et al., 2002). A perspectiva da profissionalização docente requer a construção de um modelo profissional de formação de professores que, dentre outras coisas, seja voltado para a formação de um profissional reflexivo que produz saberes e seja capaz de deliberar sobre a própria prática (Benites et al., 2015).

Os tópicos “a escola” e “a Educação Física” também dão aberturas para pensar a relação entre o ensino de EF na escola e as políticas públicas educacionais – uma vez que a própria escola (com o currículo escolar e o de suas disciplinas / no caso da EF o currículo “esportivista” e até mesmo o “cultural”) pode ser compreendida como um dispositivo (Borges et al., 2016; Oliveira & Neira, 2019). Em aditivo, estes tópicos possibilitam situar a realidade do estágio em um contexto mais amplo da educação pública da realidade do ensino público. Nesta direção, vale observar que pesquisas em diferentes estados brasileiros mostraram os problemas enfrentados pelos professores de Educação Física em suas aulas: péssimas condições de infraestrutura física, ambiental e material; baixa receptividade por parte da gestão da escola; ausência de trabalho interdisciplinar; e reclamam de indisciplina, falta de atenção, desinteresse, insultos e violência dos alunos – sendo que a maioria dos professores de EF não teve, em sua formação inicial, oportunidades de refletir sobre a realidade do cotidiano escolar e as dificuldades do ensino de EF escolar (Maldonado & Silva, 2017).

O tópico “temas/problemas” (quadro 1) representa a síntese do foco das investigações e pesquisas desenvolvidas pelos estagiários no âmbito do estágio – e vale lembrar que o estágio tem sido concebido como um momento de prática como possibilidade de investigação, pesquisa, reflexão e aprendizagem da profissão (Pimenta & Lima, 2014). Neste caso, os alunos trabalham estes problemas decorrentes do ensino de modo semelhante ao de casos de ensino, momento em que apresentam o contexto da questão, problematizam, apresentam questões a investigar e buscam, na literatura, a solução para estes problemas.

Porém, nota-se que os “temas/problemas” nem sempre materializam as aberturas e as possibilidades, anteriormente referidas, no sentido de pensar a relação entre o ensino de EF na escola e as políticas públicas educacionais. Aqueles estagiários que perceberam os problemas da

escola e identificaram precariedades das condições de trabalho do professor (estagiários P/o, P/a, G e IP) não elegeram esses mesmos temas/problemas para a investigação – já que, como dito, os temas focalizados pelos estagiários priorizam questões de ensino e questões relacionais. A análise deste tópico traz à tona a dificuldade, dos estagiários, em travar o debate da realidade da educação pública. Isto diz respeito à profissionalização em seu aspecto externo (profissionalismo ou profissionalismo), exigindo a consolidação do grupo profissional com a sociedade para legalizar seu crescimento, avançar na identidade profissional e ganhar prestígio social, mediante uma luta política pela valorização do trabalho docente como trabalho profissional e específico (Ramalho et al., 2004).

O nível mais avançado de reflexão crítica, que “envolve argumentação para tomada de decisões ou análise de eventos, levando em conta o contexto histórico, social e/ou político mais amplo” (Mizukami et al., 2002, p.60) portanto, não ocorreu. Iza e Souza Neto (2015) sugerem que a reflexão crítica de estagiários, acerca das condições de trabalho docente e dos limites por elas impostos à prática de ensino, poderia ser ampliada para a discussão dos efeitos nos modos de pensar a própria prática e de executá-la em vista a fomentar o debate do sentido social, histórico e político que determina o papel social do professor. Neste sentido, fica evidente que os portfólios analisados comportam narrativas que conferem aberturas e possibilidades de reflexão no contexto formativo do estágio que nem sempre são aproveitadas em sua complexidade e profundidade. Cyrino (2016) também identificou dificuldades de estagiários exercerem a reflexão crítica em produções como relatórios de estágio, a despeito da ocorrência de discussões nessa direção, em contexto de aula na Universidade, mediadas pela docente supervisora de estágio. A construção da profissionalização docente (Ramalho et al., 2004) requer avançar na reflexão crítica do ensino que abarque suas dimensões políticas, sociais e educacionais (Mizukami et al., 2002; Tardif & Moscoso, 2018); isto implica uma posição da profissão e uma exposição pública (Nóvoa, 2017) a serem construídas nos vários espaços de formação docente.

Nota-se que houve correspondências entre o tópico “interações” e “temas/problemas” (ambos do quadro 1) e os demais de “aprendizagem da docência” (quadro 2). Nesta direção, a despeito do fato do tópico “expectativas/desafios”, exprimir preocupações de ordem pedagógicas com enfoques variados (1- concretização do projeto de estágio, do plano de aula e da aula em si; 2- relação professor-alunos (seja pela via do controle de comportamento dos alunos como pela via da amizade, da proximidade, da conquista, da adesão, do envolvimento); 3 - reedição da Educação Física escolar) ficou evidente ser a relação professor-alunos o aspecto que ocupa centralidade nas preocupações iniciais dos estagiários.

Disto apreende-se que o tópico “interações”, no qual a maioria dos excertos reporta às relações entre professor e alunos e entre os escolares e a disciplina de EF, foi aquele que obteve centralidade de atenção por parte da maioria dos estagiários, conferindo aberturas para a reflexão das questões a ele atinentes no âmbito do estágio e, também, para o debate da identidade da profissão. Assim, o ato dos estagiários focalizarem as interações, no âmbito do estágio, permite realçar uma característica da docência cujo reconhecimento se faz necessário na construção da profissão: a docência é um trabalho interativo, constituído por dimensões relacionais, interativas e capacidades comunicativas; sendo que as interações que nele ocorrem deixam suas marcas nas relações, nas ações e nos modos como o trabalho é vivenciado e significado, produzindo efeitos sobre o próprio professor e a sua identidade profissional (Borges, 2005; Ribeiro & Vedovatto, 2019a, 2019b; Tardif, 2013; Tardif & Lessard, 2005).

As habilidades de interação e de comunicação de idéias, de forma clara e eficiente com os alunos, foram destacadas pela importância na atuação positiva nas aulas e no desenvolvimento dos estagiários da licenciatura em EF, na opinião de professores-colaboradores de escolas parceiras de estágio, no contexto de uma pesquisa voltada para a investigação do uso de dispositivos de acompanhamento de estágio curricular como elemento para a profissionalização do ensino (Souza

Neto & Iaochite, 2015). Outros estudos confirmam que as ações de mediação, interação e comunicação oral de professores estão vinculadas tanto às facilidades de adaptação ao ambiente escolar, de apropriação da cultura docente, de inserção na profissão e de desenvolvimento de bem-estar docente; quanto às dificuldades na carreira, às insatisfações, mal-estares de professores podendo chegar até ao abandono da docência (Dragone & Giovanni, 2014). Os portfólios expressam algumas narrativas, dos estagiários, acerca de expectativas e do que, para eles, configuram desafios - e que, portanto, dizem respeito às suas subjetividades - e, ao mesmo tempo, expressam outras que remetem a aspectos amplos que desafiam a construção da profissão.

Os portfólios, ao exporem as narrativas concernentes às interações de escolares entre si e, também, entre o professor e seus alunos, explicitam necessidades específicas, da realidade da comunidade escolar, que se interpõem ao planejamento da aula, à prática pedagógica e ao ensino em si. Deste modo, desempenham função que supera a proposta de registro do conhecimento do conteúdo específico necessário para a aula (Brasil, 2019). Fica, assim, exposta a limitação de uma ideia de portfólio com caráter técnico e instrumental para registro, normalização e controle do conhecimento instituído e, ao mesmo tempo, deixa evidente que, para uma formação docente de caráter profissional, já não basta o conhecimento do conteúdo: o estagiário precisará dar conta de estratégias educativas que viabilizem sentimentos e relações de tolerância, respeito, confiança, pertença e grupalidade a fim de viabilizar o ensino de Educação Física.

Compondo o aspecto relacional da profissão docente, o tópico “interações” está relacionado com o desenvolvimento pessoal do professor, no âmbito do que Mizukami et al.(2002) classificam como nível de reflexão personalista – esse nível se mostrou prevalente em uma pesquisa voltada para análise de dispositivos nos processos de constituição do acompanhamento compartilhado de estagiários na licenciatura em Pedagogia, uma vez que Cyrino (2016, p.259) também identificou que “os estagiários apontaram questões voltadas às interações com os alunos e situações em que tendiam a priorizar a dimensão pessoal do aluno em detrimento do conteúdo a ensinar”.

Além disto, vale observar outros aspectos que, ainda que em menor ocorrência (estagiários P/o e JR), foram contemplados no tópico “interações”. Tais aspectos são referentes às relações entre estagiários e professor/funcionários da escola e dizem respeito às formas como os estagiários foram recebidos e tratados na escola. Estes aspectos são, portanto, sugestivos dos modos como vem sendo trabalhada a parceria Universidade e Escola na organização do estágio e do lugar ocupado pelos agentes envolvidos no processo formativo – especialmente o lugar que o professor da educação básica, como colaborador do estágio, ocupa no jogo da formação docente e o papel que ele assume como agente formador de novos professores (Sarti, 2012). O debate da construção de parcerias intergeracionais (estagiário/professor de escola) se faz necessário para avançar na articulação formação e profissão; e ele envolve o desenvolvimento de uma dimensão mais colaborativa no seio da cultura do magistério, além de processos de auto engendramento profissional, dos professores em exercício, em perceberem mais claramente sua responsabilidade na formação das novas gerações de professores (Nóvoa, 2017; Sarti, 2009, 2012i, 2013).

Na medida em que as interações passam a ser narradas no portfólio, são ampliadas as possibilidades de investigação, análise e discussão acerca das implicações pessoais dos futuros professores e professores em exercício nas interações, de auto-confronto dos estagiários com sua atividade de ensino, de questionamento da própria prática e de compreensão de fenômenos que afetam os relacionamentos no âmbito do trabalho docente, de modo a contribuir para o delineamento do portfólio como um dispositivo profissional (Marcel et al., 2002).

Há ainda outra faceta a ser considerada, a qual põe em diálogo narrativas que integram diversos tópicos do quadro 1 (“a escola”, “a educação física” e “as interações”) e do quadro 2 (“expectativas/desafios” e “desenvolvimento profissional”), de modo que o portfólio comporta elementos que permitem uma articulação da experiência vivida (Albero, 2010) com a construção da

identidade profissional (Marcel et al., 2002) contemplando, de certo modo, a dinâmica complexa da formação no campo educacional (Albero, 2010).

Neste sentido, a explicitação de narrativas acerca das percepções subjetivas dos estagiários pode viabilizar uma reedição e uma ressignificação da ideia de docência e da percepção de ser professor que eles possuíram antes de iniciarem o estágio, oportunizando um movimento importante e necessário à constituição da identidade docente (passagem de aluno a professor), no enfrentamento dos problemas e na superação dos desafios da profissão (Souza Neto, Sarti & Benites, 2016). No estágio, os portfólios favorecem, aos futuros professores, o questionamento, a dúvida, o confronto entre senso comum, crenças e convicções em relação à multidimensionalidade e à heterogeneidade de situações e relações sociais que estruturam a realidade do espaço escolar e as suas sociabilidades; eles também possibilitam, aos estagiários, se auto-conceberem como atores responsáveis nos processos identitários que implicam as figuras de estudante universitário e de futuro profissional no campo da educação escolar (Almeida et al., 2011).

As maneiras pelas quais os estagiários buscaram estabelecer a articulação teoria e prática, assim como fundamentar a prática, na mobilização e na construção de saberes docentes, são expressas em “mobilização de saberes” (quadro 2). Neste sentido, balizados pelos aportes de Tardif (2016), nota-se que emergiram: *Saberes datrajatória pré-profissional* - pessoal e social, na socialização primária e na socialização escolar; *Saberes da formação profissional* –pedagogias, doutrinas, ideologias ou concepções que, fundamentados nas ciências da educação e outras, conduzem a sistemas de representação e orientação da atividade educativa; *Saberes disciplinares* - emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes, definidos e selecionados nas disciplinas oferecidas na formação inicial e integrados à prática docente; *Saberes curriculares* – os programas escolares, com os seus discursos, objetivos, conteúdos e métodos; *Saberes experienciais* - específicos do exercício da docência, baseados no trabalho cotidiano e modelados no âmbito das interações entre o professor e os outros atores.

Os portfólios podem contribuir para mediações educativas de perspectiva dialética, dialógica e corresponsabilizada, com capacidades de retratar as individualidades, as singularidades e os saberes presentes na experiência formativa (Almeida et al., 2011). Contudo, em que pese a ideia da prática como lugar de produção e de mobilização de saberes (Gauthier et al., 1998; Tardif, 2016) acrescenta-se, aqui, que os portfólios, ao materializarem processos de mobilização de saberes na relação teoria e prática que fora oportunizada pelo estágio supervisionado, possibilitam aos estagiários a construção e o reconhecimento dos saberes docentes na afirmação das suas características plurais, temporais, provenientes de diferentes fontes e situados na interface entre o individual e o social (Tardif, 2016). Isto se faz relevante no processo formativo docente em uma perspectiva profissional; uma vez que Tardif (2013) identifica que pouco se sabe sobre os saberes docentes e que conhecê-los e reconhecê-los continua constituindo um desafio central para a profissionalização do ensino.

A temática da “prática de ensino” (quadro 2) abarca os esforços e os desafios enfrentados pelos estagiários na prática docente, em que pesam as investidas no rompimento com as lógicas de conservadorismo, rigidez, hierarquia, obediência e disciplina, com procedimentos didáticos autoritários, irrefletidos e tradicionalmente voltados ao emprego da voz de comando para práticas de enfileiramento, marchas e manifestações físicas uniformes, característicos do passado histórico da Educação Física na sociedade brasileira, que foi transportada do sistema militar para o escolar de uma maneira que acabou por caracterizar a esportivização da EF escolar e facilitar a instrumentalização da disciplina como mera “atividade” com características treinamento e de obrigaçao, com anulação de elementos de ludicidade, voluntariedade, liberdade, criatividade, espontaneidade e imaginário (Betti, 1991). Desta forma, a preocupação com a superação da ideia esportivista traz, em seu âmago, debates sobre a EF concentrados em dois campos que envolvem o mundo do trabalho, os currículos, os perfis e a formação profissional: de um lado, a EF como uma

ciência da atividade física ligada às ciências do esporte e da saúde; e, de outro, a EF em um campo de estudos que evocam as práticas corporais, os movimentos humanos, a cultura corporal humana (Borges, 2005). Nesta direção, Maldonado e Silva (2017) afirmam que, nesse processo de afirmação da EF como um componente curricular, emerge uma disciplina plural, voltada para a inclusão dos alunos sem discriminação, pautada em saberes próprios da docência e da prática educativa, a configurar um lugar de investigação, reflexão, ensino, crítica e releitura das práticas corporais e das manifestações da cultura corporal de movimento levando em conta as suas determinações históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas. Este tema abarcaa profissionalização da Educação Física e a sua afirmação no campo educacional, como um componente curricular na Educação Básica.

A “prática de ensino” (quadro 2) possibilita, aos estagiários, aproximarem-se do espaço escolar e dos professores da escola com um novo olhar - diferente do olhar de alunado - e, perceberem-se, a si mesmos, a partir de uma perspectiva que, constituída na situação de ensino, contribui para um processo de ressignificação de práticas e crenças “na difícil transição entre o ofício de aluno e o *habitus* profissional docente” (Souza Neto et al., 2016, p.321). Neste processo, nota-se que os estagiários se identificam e se solidarizam com os escolares, no desconforto com as históricas tradições pedagógicas militarista e esportivista da EF, de tal maneira que, para as suas regências de ensino, ensaiam mudanças pedagógicas em suas práticas de ensino, em vista a uma distinção em relação à tradição. Assim, os estagiários intentam inovar, com investidas que vão, desde as relações de aproximação entre professor e alunos, até o planejamento de aulas mais criativas, lúdicas e com linguagens que envolvem, inclusive, o uso das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação / TDICs (vide excertos dos estagiários P/o, LH, L, JP, D e MB).

Assim, os portfólios permitem mostrar como o estágio se constitui em um espaço de solidificação dos requisitos da competência, de diálogo, de experiência refletida e de construção de identidades profissionais comprometidas com a qualidade da educação e com a renovação da Educação Física (Batista et al., 2012). Eles permitem, ainda, explicitar narrativas de representações sobre a escola e impasses na relação entre universidade-escola que precisam ser enfrentadas no processo de formação dos professores, especialmente mediante relações de apoio e parceria construídas no estágio como lugar de socialização profissional docente e de iniciação à docência (Souza Neto et al., 2016).

A respeito das relações de apoio e parceria, vale observar os excertos dos estagiários P/o e B, explicitados, também, em “prática de ensino” (quadro 2): o estagiário B valoriza o apoio recebido pelo grupo do estágio; ao passo que P/o reconhece a importância das relações entre estagiário e professor colaborador para a formação profissional.

Quanto ao apoio recebido pelo grupo do estágio, corroboram-se as considerações de Almeida, Gomes & Tinós (2011), referentes ao portfólio representar uma via de contribuição para que os estagiários se coloquem no centro de seu processo de aprendizagem e para que participem de modo ativo também do processo de aprendizagem do seu companheiro de estágio; para que dêem sentido e significado às ações realizadas no estágio, relacionando-as com os temas aprendidos nas disciplinas; e para que superem uma leitura ingênua e superficial do universo escolar e de sua cultura inscrevendo elementos para o “desenvolvimento de uma cultura de colaboração e de socialização profissional, na forma de uma abordagem interdisciplinar, integradora, desafiadora e incentivadora da autonomia” (p.205).

Já no tocante às relações entre estagiário e professor colaborador para a formação profissional, cabe ressaltar que é nas interações sociais, no processo relacional do estagiário com outros agentes do espaço escolar, que podem se dar a construção da identidade docente e a percepção da dimensão da complexidade da docência (Batista et al., 2012; Ribeiro & Vedovatto, 2019a, 2019b; Souza Neto et al., 2016).

Ademais, os portfólios também possibilitam destacar que o estagiário G valoriza a reflexão sobre a prática. A prática (e, por conseguinte, a escola enquanto lugar de trabalho dos professores - e o estágio na escola) configura um campo de aprendizagem autônomo e imprescindível para a formação dos futuros professores; um lugar de mobilização de saberes e de competências específicas e uma instância produtora de saberes e práticas inovadoras pelos professores experientes. O reconhecimento da prática como um lugar de formação docente afirma a relevância do estágio curricular supervisionado para a aprendizagem e a pesquisa acerca dos saberes docentes. A profissionalização requer que a docência seja vista como uma atividade de alto nível, com saberes e uma base de conhecimentos especializados a serem mobilizados na situação de ensino – o que envolve o desafio da formação de um repertório de saberes docentes (especialmente os saberes experienciais ou práticos dos professores) que precisam ser conhecidos, desvelados, objetivados, identificados, explicitados, especificados, investigados, analisados, sistematizados, formalizados, validados e valorizados (Gauthier et. al., 1998; Tardif, 2013, 2016; Tardif & Lessard, 2005).

Por possibilitar instaurar processos que se desdobram no conhecimento da complexidade da docência e na potencialização da reflexão e da análise de práticas, o portfólio atua como dispositivo na constituição de saberes, de atitudes, de identidades profissionais e capacidade para o ensino, com efeitos formativos e de desenvolvimento profissional docente (Cyrino, 2016; Iza & Souza Neto, 2015; Pimenta & Lima, 2014; Wittorski, 2014). Ao subsidiar a reflexão, o portfólio se faz um recurso potente para a reflexão crítica, quando se tem por propósito (re)pensar o trabalho docente nos termos de Tardif e Moscoso (2018): como experiência social e como interação e reconhecimento (neste artigo, o reconhecimento da docência e da própria EF escolar). Neste sentido, as contribuições do portfólio para a reflexão se encontram justamente nas fissuras às lógicas modeladoras e controladoras, apresentando perspectivas de resistência e emancipação dos estagiários, na medida em que lhes possibilita se situarem no processo formativo e na realidade da profissão, bem como se transformarem como pessoas e como futuros professores.

No último tema, “desenvolvimento profissional” (quadro 2), nota-se que os excertos explicitam processos de aprendizagem da docência. Entretanto, os excertos dos estagiários P/o, B, IP e JR também mostram transformações e mudanças pessoais. Nóvoa (1992; 1995) propõe a ideia de formação como um *continuum* entre formação e profissão que implica no desenvolvimento da pessoa e do profissional professor. Trata-se de olhar para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores, como uma disposição, “uma (pre)disposição que não é natural mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor” (Nóvoa, 2009, p. 2).

Ademais, os quadros 1 e 2 mostram que os portfólios permitem aos envolvidos no processo de formação docente (seja o licenciando, o professor orientador de estágio ou o professor colaborador da escola) a visão de um ciclo formativo que passa por processos variados. Neste ciclo, alguns estagiários apresentam desenvolvimento notório, enquanto outros se limitam a um esclarecimento e uma compreensão do que é o trabalho docente – a qual se fez suficiente e necessária para a tomada de decisão de abandono da licenciatura (Quadro 2, estagiário R – desenvolvimento profissional).

Os tópicos identificados nos quadros mostram que o uso dos portfólios, no contexto do curso/estágio investigado, extrapolou as finalidades mais comumente referidas pela literatura e pela política de formação docente – levando em conta que estas fazem referência ao uso do portfólio geralmente limitado à ideia de um documento e/ou um procedimento que tem por finalidades: o registro da observação, a compilação e a organização da realização do estágio (via a materialização de suas atividades, cronogramas, projetos, planos de aula, frequência, textos, resenhas, diários de campo, relatos, relatórios, fotos, objetos, folhetos, cartas e outros); a avaliação da aprendizagem dos

estagiários por parte do docente supervisor de estágio e responsável pela disciplina de estágio na Instituição de Ensino Superior (IES); e a autoavaliação da aprendizagem por parte dos estudantes (Brasil, 2019; Gatti et al., 2019; Sá-Chaves, 2007; Silva & Sá-Chaves, 2008; Vilarinho et al., 2017).

Desta feita, cabe assinalar que, tanto a literatura quanto a Resolução de 2019, atribuem finalidades de usos do portfólio que o aproximam de uma lógica de dispositivo como artefato técnico de organização, de racionalização, de padronização e de controle (Agamben, 2009; Albero, 2010; Foucault, 2014). Deste modo, na medida em que os portfólios analisados na presente pesquisa extrapolam, ampliam e se diferenciam de tais finalidades; se faz possível entender que os portfólios podem vir a ser alinhados a uma ideia mais renovada e abrangente de dispositivo aberto e flexível – portanto, mais interessante para o propósito de se pensar a formação (Albero, 2010).

Neste sentido, por um lado, o portfólio - como dispositivo de formação de professores, nas práticas de estágio supervisionado (Quadro 1 e 2) - pode se apresentar de modo aberto e flexível, no sentido mobilizador, propiciando a subjetivação de uma produção sociocultural ligada à construção da compreensão da docência, que envolve a análise de prática, a reflexão, a pesquisa, a crítica, o auto-conhecimento, a auto-avaliação, a produção de sentidos, a construção de saberes, a identidade profissional e o desenvolvimento pessoal e profissional (Marcel et al., 2002).

Por outro lado, o portfólio, tal como abordado nas políticas de formação de professores - o quadro 3, a seguir, apresenta a análise do delineamento atribuído ao portfólio, nas políticas públicas nacionais de formação docente (Brasil 2015, 2019).

Quadro 3

Portfólio como dispositivo e política de formação docente – análise crítica

Portfólio Resolução	Política de Formação	Objetivo (objeto)	Papel / Função	Análise Crítica do Dispositivo
CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015)	O professor deverá possuir um repertório de informações e habilidades (...) o qual deverá permitir a ele, dentre outras coisas, “a sistematização e o registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento e pesquisas para construção de contextos pedagógicos e científicos objetivando a reflexão sobre a prática” (BRASIL, 2015; p.7).	REFLEXÃO ↓ (Prática) ↓ Contextos pedagógicos e científicos	PAPEL: Instrumental (suporte) ↓ FUNÇÕES: Registro Sistematização Acompanhamento Pesquisa	Aberto e Flexível ↓ DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO
CNE/CP 2/2019 (BRASIL, 2019)	“as práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo” (BRASIL, 2019; p.9).	AVALIAÇÃO ↓ (Licenciando) ↓ Aprendizagem da docência: planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo	PAPEL: Instrumental (suporte) ↓ FUNÇÕES: Registro Compilamento	Artefato Técnico de Atividade Racional Controlada ↓ DISPOSITIVO DE CONTROLE

Fonte: os autores

O quadro 3 mostra que as políticas de formação docente (Brasil 2015, 2019) se alinham quanto ao papel instrumental de suporte atribuído ao portfólio.

Referente às funções do portfólio, nota-se que as políticas se alinham quanto ao registro. Neste sentido, há uma correspondência com a literatura, uma vez que Gatti *et al.* (2019) já identificaram a função de documentação do portfólio. Entretanto, as políticas guardam diferenças no

tocante às demais funções identificadas. A Resolução de 2015 falava em sistematização (que remete a um trabalho de elaboração que envolve ordenação, organização, método e estrutura), acompanhamento e pesquisa voltados para a reflexão – estando, portanto, mais próxima dos discursos compreendidos na literatura do campo da formação docente afinada com o tema da profissionalização (Gatti et al., 2019; Ramalho et al., 2004; Tardif & Moscoso, 2018). Já a Resolução de 2019 diz compilamento (apanhado, reunião, coletânea), o que leva a um evidente empobrecimento das funções do portfólio.

No tocante ao objetivo do uso do portfólio, há uma diferença importante entre as políticas de formação que merece atenção. Na resolução de 2015 o portfólio é voltado para a atividade de reflexão do licenciando (ou estagiário) sobre as suas práticas (as práticas docentes); ou seja, ao futuro professor é atribuída uma postura de agente de um processo de reflexão cujo objeto é a prática – nos contextos pedagógicos e científicos - sendo que tal processo se dá mediante o uso do portfólio. Já na resolução de 2019 o objetivo do uso do portfólio é a avaliação do licenciando (é o estagiário ser avaliado no estágio); de modo que o objeto de avaliação é deslocado para o futuro professor, para a aprendizagem do licenciando (ou estagiário). Desta maneira, a considerar as diferenças entre as resoluções, fica evidente que, mediante o uso do portfólio, as políticas definem uma mudança de *status* do futuro professor - de agente a objeto. Ou seja, o futuro professor passa de agente no processo de reflexão (Brasil, 2015) a objeto de avaliação (Brasil, 2019). Uma vez que a reflexão é apontada como uma das condições básicas da atitude profissional (Ramalho et al., 2004) e para (re)pensar o trabalho docente em vistas à profissionalização docente (Tardif & Moscoso, 2018), a supressão da reflexão na resolução atual indica um passo atrás (desprofissionalização) como demarcado por Tardif (2013). Desta feita, uma vez que se considere o uso do portfólio no âmbito do estágio supervisionado, a análise crítica das políticas possibilita apreender que a própria concepção de estágio é divergente: enquanto, a Resolução CNE/CP 2/2015 conduz a uma ideia de lugar de construção de reflexão; na Resolução CNE/CP 2/2019 o estágio parece ser reduzido a uma atividade.

Ademais, o fato da Resolução CNE/CP 2/2019 trazer o portfólio com objetivo orientado para a avaliação do licenciando (potencial de controle do estagiário) conduz à ideia de um dispositivo que pode abarcar a relação de poder e de saber do jogo das relações de forças e dominação que envolve os agentes do campo da formação docente (Sarti, 2012) e age como um artefato técnico de atividade racional controlada – compilamento, organização, controle e avaliação do futuro professor - lei e política (Albero, 2010; Foucault, 2014).

Considerações Finais

Este artigo analisou o uso do portfólio como dispositivo de formação no estágio supervisionado, tomando por base o contexto de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade Pública do interior do Estado de São Paulo/Brasil e a política de formação docente brasileira (Brasil, 2002a, 2015, 2019), evidenciando possibilidades e contribuições para uma formação de professores perspectivada pela profissionalização do ensino.

Fez-se preciso, primeiramente, resgatar alguns apontamentos que fundamentaram a formação de professores no Brasil, entre a metade no século XX e o início do século XXI, para compor um quadro que possibilitasse, não somente entender a essência das implicações das diretrizes da formação docente, como situar, de forma mais ampla, as contribuições do portfólio para uma formação de professores que contribua para a construção da profissão docente.

Neste sentido, a formação de professores, no Brasil, passou a segunda metade do século XX em busca de sua especificidade – ora discutindo e apontando os limites do esquema “3 + 1”: com o curso de Didática (Brasil, 1939) e com as Matérias Pedagógicas (Brasil, 1962, 1969); ora sob a

influência da taxonomia de Benjamim Bloom, com a classificação de objetivos educacionais cognitivos, psicomotores e afetivos no planejamento de ensino e na avaliação, com ênfase no desempenho, sem espaço para a improvisação, a imprevisibilidade e a multidimensionalidade da prática docente (Brasil, 1969, 1971); ora assinalando o desenvolvimento do comportamentalismo na Educação (e, também, na Educação Física); e ora com a centralidade do conceito de competências (conceituais, procedimentais e atitudinais), recontextualizado de uma relação entre educação e mercado (que reforça um determinismo entre a formação dos professores e a aprendizagem dos alunos, de modo que os professores passam a ser responsabilizados, cobrados e avaliados individualmente - seja pela sua formação permanente, seja pela sua prática, seja pelo desempenho dos seus alunos ou de sua escola) e que foi traduzido, nas políticas, com características tecnicista, instrumental e aplicacionista, possibilitando a normatização e de controle da aprendizagem e do trabalho dos professores - em detrimento da autonomia, da criatividade e de uma formação intelectual e política (Dias & Lopes, 2003; Veloso, 2010; Ricardo, 2010). A universitarização passou a alimentar o processo de certificações profissionais (representado pela profusão de cursos e programas para formação inicial e continuada de professores) incentivado pelos discursos da qualidade da formação docente e do desenvolvimento de competências profissionais, vinculados à profissionalização. Nesta trajetória, é esvaziada a ideia do professor como autor e/ou sujeito do seu processo de formação e de construção da profissão (assim como da cultura do magistério), sendo esta função transferida para os especialistas da Educação (das Universidades, Fundações e Institutos de Pesquisa), que passam a configurar as propostas curriculares de cada área disciplinar.

De tal compreensão emerge a metáfora do jogo de bridge: nessa representação, o professor, no papel do “morto”, faz parte do jogo, mas não tem voz ativa; ele apenas assiste às tomadas de decisões (Nóvoa, 1999). Nesta perspectiva, Sarti (2012) identifica alguns desafios da versão brasileira do movimento de universitarização do magistério, dentre os quais se encontra a produção de uma formação de professores que resulte da união entre dois vértices do triângulo da formação docente – professores da escola e professores da universidade – de modo a possibilitar, aos professores das escolas, deixarem o papel do “morto” para desempenharem um papel ativo, subvertendo e alterando o jogo da formação docente.

Em outra perspectiva, abordando aspectos históricos e teóricos do problema da formação de professores no contexto brasileiro, Saviani (2009) identificou o dilema da configuração e do confronto de dois modelos diferentes de formação de professores (cultural-cognitivo, predominante nas Universidades; e pedagógico-didático, predominante nas Escolas Normais) apontando a necessidade de se considerar o ato docente como fenômeno concreto tal como ele se dá na produção do currículo escolar, bem como as condições de trabalho docente. Assim, emergiram as teorias críticas e pós-críticas, no sentido de apontar para uma formação capaz de superar o dilema entre forma (procedimentos didático-pedagógicos) e conteúdo (conhecimento), com foco na formação humana (Saviani, 2009). Com os questionamentos sobre o processo educativo e o modelo da racionalidade técnica de formação (currículo técnico-científico de formação), emergem as concepções de base cognitiva na questão da experiência humana e de uma base de conhecimentos que fundamente a ação docente. Assim, (1992) defenderá a reflexão na e sobre a ação, enquanto Shulman (1987) apontará para uma base de conhecimentos que fundamente o que é preciso saber para ensinar. No entanto, o uso indiscriminado que se fez da proposição de Schön levou a uma série de críticas centradas no individualismo, pois se ignorou que, junto com uma perspectiva reflexiva individual, também se poderia introduzir a reflexão coletiva (Tardif & Moscoso, 2018). As contribuições de Shulman foram, por sua vez, incorporadas no movimento da profissionalização do ensino, dando margem a se pensar no professor como um profissional liberal, apresentando questionamentos, ao incorporar a teoria dos traços (Contreras, 2002); ou seja, se olha no espelho dos outros, no que diz respeito ao conceito funcionalista de profissão (Arroyo, 2000).

Porém, alguns autores (Contreras, 2002; Nóvoa, 2017; Tardif, 2016) não vão ignorar que a profissionalização é uma necessidade, pois se forma para uma profissão (Nóvoa, 2017); assim como se apresenta uma concepção mais original sobre o assunto, em termos de profissionalidade docente (Contreras, 2002); e se considera que os saberes profissionais mobilizados em situação concreta de trabalho docente dão origem a uma epistemologia da prática profissional ((Tardif, 2000, 2016). Neste encadeamento, considera-se, também, que as competências profissionais, associadas com o compromisso com a comunidade e a obrigação moral, tripé proposto por Contreras (2002), formam a base da profissionalidade docente.

Cabe, ainda, observar que, no conceito de competências proposto por Perrenoud (2002,) a metáfora da mobilização contempla a construção e a reconstrução do conhecimento, ao mesmo tempo em que considera o papel ativo do sujeito e suas intenções, em uma dinamicidade de orquestração de recursos, experiências e saberes frente a situações complexas. Além disto, ele impõe, à escola, uma revisão de seu papel na construção da sociedade, em um processo no qual se faz fundamental o papel do professor como protagonista - inclusive com as necessidades de reflexão e de transformação da prática profissional em objeto de pesquisa (a epistemologia da prática profissional) para a construção de novos saberes e a revisão das representações de professores que dificultam inovações (Ricardo, 2010).

Neste cenário, se olha para os dispositivos (Brasil, 2002, 2015) como processos formativos de desenvolvimento profissional na formação inicial, constituindo-se a base para a análise de prática. Porém, se o dispositivo (Brasil, 2019) vem prescrito e fechado como objeto de controle, ele passa a ser instrumentalizado enquanto um fim em si mesmo e, neste direcionamento, deixa de incorporar, no currículo, as experiências e as reflexões como narrativas, bem como o estatuto de conhecimento científico.

Este artigo mostrou, a partir dos dados coletados em um curso de formação de professores de EF, como o uso dos portfólios pode ser promissor para o desenvolvimento profissional docente. Os portfólios podem potencializar processos formativos, no âmbito do ES, que envolvem: contato com a realidade profissional, diagnóstico, investigação e pesquisa, análise de prática, reflexão, aprendizagem, colaboração, constituição de saberes docentes, construção de identidade profissional, dentre outras contribuições que secoadunam com uma formação de professores orientada para a construção da profissão. Além disto, evidenciou que a referência ao portfólio, nas resoluções (Brasil, 2015, 2019), abarca movimentos de avanços e de retrocessos nos modos de compreender a formação profissional e a própria profissão docente.

Por fim, Goodson (2008) propõe olhar atentamente para as políticas educacionais como oportunidades de superação dos limites que elas nos apresentam e, também, de aproveitamento dos espaços que se abrem para a introdução de experiências inovadoras. Nesta perspectiva, se faz preciso reconhecer que as políticas brasileiras de formação de professores, no século XXI (Brasil, 2002, 2015, 2019) se encontram pautadas pelas competências profissionais e associadas ao comportamentalismo, ao tecnicismo, ao pragmatismo e ao utilitarismo (Dias & Lopes, 2003; Veloso, 2010), bem como a uma visão crítica desse processo, quando trabalhado isoladamente (Contreras, 2002). Neste contexto, as políticas educacionais ora se apresentam como um fim em si mesmo no processo formativo (Brasil, 2002, 2019); e ora como um meio de análise do egresso (Brasil, 2015).

Contudo, o uso do portfólio que se defende, no presente artigo, extrapola o recurso para registro das experiências no estágio para normatização e controle da aprendizagem: ele pode favorecer uma visão inovadora, reflexiva, problematizadora e crítica do ensino e das ideologias e relações de dominação (Tardif, 2013; Tardif & Moscoso, 2018), além de uma forma de exercer a autonomia (Contreras, 2002) e de trazer o professor para dentro do jogo (Sarti, 2012).

Por fim, defendemos superar a proposição da Resolução CNE/CP 2/2019, nos termos de “planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo” previstas na política de formação docente

(Brasil, 2019), na forma de uma insurgência, indo além dela para romper com o processo prescritivo e de controle.

Concluindo, o portfólio no ES em EF apresenta-se como possibilidade de alinhamento a uma ideia renovada e abrangente de dispositivo aberto e flexível que se coaduna com a formação profissional e aponta para novas pesquisas sobre o seu uso no campo da formação docente. Mas evidencia-se, também, uma análise crítica do portfólio na literatura, nas políticas e na prática da formação docente, que deflagra tensões e contradições discursivas indicativas de um espaço de lutas e disputas em torno de grupos antagônicos, assim como de avanços e retrocessos nas discontinuidades das políticas de formação docente, trazendo diferentes desafios para a constituição da docência como profissão.

Referências

- Agamben, G. (2009). *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Argos.
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif: Du terme au concept. In: B. Charlier & F. Henri, *La technologie de l'éducation: Recherches, pratiques et perspectives* (pp. 47-59). Presses Universitaires de France.
- Almeida, E., Gomes, M. O., & Tinós, L. M. (2011). Portfólios de aprendizagem: Autonomia, corresponsabilização e avaliação formativa na formação de professores. In: M. O. Gomes, *Estágios na formação de professores – possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*, (pp. 201-222). Loyola.
- Arroyo, M.G. (2000). *Ofício de Mestre – Imagens e auto-imagens* (7ª ed.). Vozes.
- Barbier, J-M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. In: B. Maggi, *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 89-104). PUF.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Batista, P. M. F., Pereira, A. L. & Graça, A. (2012). A(re)configuração da identidade profissional no espaço formativo. In: J. V. Nascimento & G.D. Farias (Orgs.), *Construção da identidade profissional em Educação Física: Da formação à intervenção* (Vol. 2; pp. 81-112). UDESC.
- Benites, L. C. (2012). *O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: Perfil, papel e potencialidades*. [Doutorado em Ciência da Motricidade]. Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.
- Benites, L.C., Sarti, F.M., & Souza Neto, S. (2015). De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. *Cadernos de Pesquisa*, 45(155), 100-117.
<https://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00100.pdf>
- Betti, M. (1991). *Educação Física e sociedade – a Educação Física na escola brasileira de 1º. e 2º. Graus*. Moviment.
- Borges, C. (2005). A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: C. Borges & J. F. Desbiens (Orgs). *Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança* (pp.157-190). Autores Associados.
- Borges, C., Vieira, R. A. G., & Melo, V. C. (2016). Educação física escolar e dispositivos de saber e de poder. In: 3º Encontro Científico de Educação Física da FEFISO (ECEF) e XVIII Mostra Anual de Produção Acadêmica, Sorocaba. *Caderno de Resumos do 3º Encontro Científico de Educação Física da FEFISO (ECEF) e XVIII Mostra Anual de Produção Acadêmica* (pp. 49-49).
- Brasil. (1939). Decreto-Lei nº 1190/1939. Seção 1, Página 7929. , Diário Oficial da União, 4 de abril de 1939.
- Brasil. (1962). Conselho Federal de Educação (Parecer 292/62). Fixa matérias de formação pedagógica. Rio de Janeiro, 14 novembro de 1962.

- Brasil. (1969a). Conselho Federal de Educação (Resolução nº 9/1969). Ministério da Educação e Cultura, 10 de outubro de 1969.
- Brasil. (1969b). Conselho Federal de Educação. Resolução n. 69, de 2 de dezembro de 1969.
- Brasil. (1971). Congresso Nacional. Lei nº 5.692. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 11 de agosto de 1971.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- Brasil. (1996). Presidência da República. Lei LDBN 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 1996.
- Brasil. (1999). Conselho Nacional de Educação (Resolução CEB 2/1999). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, 19 de abril de 1999.
- Brasil. (2001). Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP 009/2001). Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 8 de maio de 2001.
- Brasil. (2002a). Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CP 1/2002). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de fevereiro de 2002.
- Brasil. (2002b). Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CP 2/2002). Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de fevereiro de 2002.
- Brasil. (2004). Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE 7/2004) Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de março de 2004.
- Brasil. (2008). Presidência da República. Lei 11788/2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de agosto de 2008.
- Brasil. (2012). Conselho Estadual de Educação (Deliberação 111/2012) Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas. São Paulo, 01 de fevereiro de 2012.
- Brasil. (2015). Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CP 2/2015). Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1, pp. 8-12, 2015.
- Brasil. (2019). Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CP nº 2/2019). 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 (BNC-Formação). Publicada no DOU de 10/2/2020, Seção 1, pp. 87 a 90.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. Cortez.
- Costa Filho, R.A., & Iaochite, R.T. (2015). Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar educação física na escola. *Revista de Educação Física UEM*, 26(2), 201-211. <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/24762>
- Cyrino, M. (2016). *Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: A construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia*. [Tese] Departamento de Educação - Instituto de Biociências - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro.
- Dias, R.E., & Lopes, A.C. (2003). Competências na formação de professores no Brasil: O que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*, 24(85), 1155-1177.

- Dragone, M.L.S., & Giovanni L.M. (2014). O professor iniciante e a comunicação oral em sala de aula: Algumas reflexões em direção a políticas de inserção profissional docente. In L.M. Giovanni, & A.J. Marin (Orgs) *Professores iniciantes: Diferentes necessidades em diferentes contextos* (pp. 61-78). Junqueira & Marin.
- Foucault, M. (2014). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (42. ed.). Vozes.
- Gatti, M. (2010). Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1355-1379. <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16>
- Gatti, B.A., Barreto, E.S.S., André, M.E.D.A, & Almeida, P.C.A. (2019). *Professores do Brasil: Novos cenários de formação*. UNESCO.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens J.-F., Malo, A., & Simard, D. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Unijui.
- Gil, A.C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4. ed.). Atlas.
- Goodson, I.F. (2008) *Conhecimento e vida profissional*. Porto.
- Isse, S.F., & Molina Neto, V.(2016). Estágio supervisionado na formação de professores de educação física: produções científicas sobre o tema. *Journal Physical Education*, 27, 1-13, e2759. <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/31145>
- Iza, D.F.V., & Souza Neto, S. (2015). *Por uma revolução na prática de ensino: O estágio curricular supervisionado*. CRV.
- Lima, E.A., Valiengo, A., & Silva, A.L.R. (2014). Experiências de estágio curricular supervisionado e portfólios de aprendizagem. *Ensino em Re-Vista*, 21(2), 221-232.
- Maldonado, D.T., & Silva, S.A.P.S. (2017). *Do “rola a bola” à inovação pedagógica nas aulas de educação física – uma análise dos bastidores do cotidiano escolar público*. CRV.
- Marcel, J-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Note de synthèse - Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.
- Maués, O.C. (2014). Reformas internacionais da educação e formação de professores. In D.T.R. Souza & F.M. Sarti,. *Mercado de formação docente: Constituição, funcionamento e dispositivos* (pp.37-70). Fino Traço.
- Medina, A.C.R., & Prudente, P.L.G. (2012). Estágio supervisionado do curso de Educação Física licenciatura, modalidade à distância, da Universidade Fumec: Um relato de experiência. *Paidéia*, 9(12), 187-206.
- Melo, L.F., Ferraz, O.L., & Nista-Piccolo, V.L. (2010). O portfólio como possibilidade de avaliação na educação física escolar. *Revista da Educação Física*, 21(1), 87-97.
- Melo, L.F, Miranda, M.L.J., Ferraz, O.L., & Nista-Piccolo, V.L. (2014). Produção de conhecimento em prática avaliativa do professor de educação física escolar: Análise das escolhas metodológicas. *Pensar a Prática*, 17(1), 252-269.
- Mizukami, M. G. N., Reali, A.M. M. R., Reyes, C.R, Martucci, E.M., Lima, E.F., Tancredi, R. M. S. P., & Mell, R.R. (2002)..*Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação*. EdUFSCar.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, *Os professores e sua formação* (pp.13-33). .Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa, *Vidas de professores* (2. ed.; pp. 11-30). Porto.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão professor* (2. ed.). Porto.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: A. Nóvoa, *Professores: Imagens do futuro presente* (pp. 25-46). Educa.
- Nóvoa, A. (2012). *Pedagogia universitária: Já estamos no século XXI ou ainda não?* Conferência de abertura do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária: Ensino Superior – Inovação e

- Qualidade na Docência, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Nóvoa, A. (2013). Entrevista com o prof. Antonio Nóvoa. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, 1(1), 416-418. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000200016&script=sci_arttext
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_abstract&tlng=pt
- Oliveira, D.A. (2010). Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, 1, 17-35. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000400002&script=sci_abstract&tlng=pt
- Oliveira, G.N.B., & Neira, M.G. (2019). Contribuições foucaultianas para o debate curricular da educação física. *Educação em Revista*, 35, e198117. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100423
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Artmed.
- Pimenta, S.G., & Lima, M.S.L. (2014). *Estágio na docência*. Cortez.
- Ramalho, B.L., Nuñez, I.B., & Gauthier, C. (2003). *Formar o professor, profissionalizar o ensino*. Sulina.
- Ribeiro, R.C., & Vedovatto, D. (2019a). *Estágio supervisionado em Educação Física: processos de iniciação à docência*. CRV.
- Ribeiro, R.C., & Vedovatto, D. (2019b). Iniciação docente e constituição da identidade do professor de educação física. *Revista Fórum Identidades*, 29(1), 9-27. <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/11580>
- Ricardo, I.C. (2010). Discussão acerca do ensino por competências: Problemas e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (140), 605-628.
- Sá-Chaves, I. (2007) *Portfólios reflexivos: Estratégias de formação e de supervisão*. Universidade de Aveiro.
- Santos, W., Vieira, A.O., Stieg, R., Mathias, B.J., & Cassani, J.N. (2019). Práticas avaliativas de professores de educação física: Inventariando possibilidades. *Journal of Physical Education*, 30, e3005. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-24552019000100201
- Santos-Filho F.A., & Honório, M.G. (2016). Portfólio: Um instrumento de avaliação no curso de licenciatura em educação física. *Form@re.Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*, 4(1), 96-98. <https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/5577>
- Sarti, F.M. (2009). Parceria intergeracional e formação docente. *Educação em Revista*, 25(2), 133-152. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000200006&script=sci_arttext&tlng=pt
- Sarti, F.M. (2012). O triângulo da formação docente: Seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 323-338. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/a04v38n2.pdf>
- Sarti, F.M. (2013). Relações intergeracionais e alternância na formação docente: Considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. *Cadernos de Educação*, 46, 83-89. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4174>
- Sarti, F.M. (2019). O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: Das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. *Educação em Pesquisa*, 45, 1-18. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100540
- Saviani, D. (2004). O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In D. Saviani (Org.), *O legado educacional do século XX no Brasil* (pp. 11-57). Autores Associados.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155. <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>

- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação* (pp. 78-93). Dom Quixote.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Silva, R.F., & Sá-Chaves, I. (2008). Reflexive formation: Teachers' representations about the use of reflexive portfolio in the forming of medical doctors and nurses. *Interface - Comunicação Saúde Educação*, 12(27), 721-34. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000400004
- Silva Júnior, A.P., & Oliveira, A.A.B. (2018). Estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física no Brasil: Uma revisão sistemática. *Movimento*, 24(1), 77-92. <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/67071>
- Souza Neto, S., Benites, L., Iaochite, R.T., & Borges, C. (2012). O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e locus de construção da identidade do professor de educação física. In J.V.N. Nascimento & G.O. Farias (Org.), *Construção da identidade profissional em educação física: Da formação à intervenção* (pp. 113-140). UDESC.
- Souza Neto, S., Cyrino, M., & Borges, C. (2019). O estágio curricular supervisionado como locus central da profissionalização do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 52-72. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872019000100005
- Souza Neto, S., & Iaochite, R.T. (2015). *O uso de dispositivos de acompanhamento de estágio curricular como elemento para se pensar a profissionalização do ensino*. EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, Curitiba (PR).
- Souza Neto, S., Sarti, F.M., & Benites, L.C. (2016). Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: Os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. *Movimento*, 22(1), 311-324. <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/49700/36619>
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-13.
- Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: Dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, 34(123), 551-571. https://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/fr_13.pdf
- Tardif, M. (2016). *Saberes docentes e formação profissional* (17ª ed., 2ª reimpressão). Vozes.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas* (2ª ed). Vozes.
- Tardif, M., & Moscoso, J.N. (2018). The notion of the “reflective professional” in education: Relevance, uses and limits. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411. https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/en_1980-5314-cp-48-168-388.pdf
- Veloso, N. F. (2010). *Competências na formação de professores: Rastros e visibilidades*. EDUFMA.
- Vilarinho, L. R. G, Leite, L. .S., Ribeiro, M. .B., & Pimentel, R.G. (2017). O portfólio como instrumento de avaliação: Uma análise de artigos inseridos na base de dados e-AVAL. *Meta: Avaliação*, 9(26), 321-336. https://pdfs.semanticscholar.org/3653/89c9d911e9ba189a4baa326919dac1737357.pdf?_ga=2.71583572.634932977.1605309099-303503857.1599086795
- Villas Boas, B.M.F. (2005). O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. *Educação e Sociedade*, 26(90), 291-306. <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a13v2690.pdf>
- Witorski, R. (2014). A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. *Cadernos de Pesquisa*, 44(154), 894-911. <https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00894.pdf>

Sobre os Autores

Regina Zanella Penteadó

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Departamento de Educação/UNESP - Rio Claro (SP), Brasil

rzpenteadó@uol.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2357-9380>

Doutoranda em Educação (UNESP/Rio Claro); Mestrado e Doutorado em Saúde Coletiva (FSP/USP); Graduação em Fonoaudiologia (PUC-Campinas). Os estudos na linha de formação de professores e trabalho docente focalizam a socialização profissional de professores na perspectiva da construção da profissão docente, especialmente no âmbito do estágio supervisionado. Atenção é dada para a dimensão humana e relacional da docência; a linguagem e a expressividade dos professores; os dispositivos de formação profissional docente; e os processos de cuidado e bem-estar e de sofrimentos e mal-estar de professores, na relação com a construção da profissionalidade. É pesquisadora integrante dos Grupos de Pesquisa CNPq: Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino - DOFPEN (UNESP); Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Física - Formação Profissional e Campo de Trabalho - NEPEF (UNESP); Linguagens, Experiência e Formação (UNESP); e Comunicação na Era Digital: Cultura, Estética e Linguagem (UNIMEP).

Samuel de Souza Neto

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Departamento de Educação/UNESP - Rio Claro (SP), Brasil

samuel.souza.neto@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8991-7039>

Professor Livre Docente - UNESP/Rio Claro; Pós-Doutorado em Educação (CRIFPE /Montréal); Doutorado em Educação (USP); Mestrado em Educação (UFSCar); formação em Educação Física (PIME), Letras (UNESP) e Pedagogia (PIME). É professor nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Ciências do Movimento e do curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP. Estuda a problemática dos saberes docentes, da formação profissional, do estágio supervisionado, da epistemologia da prática profissional e do campo profissional. Eixos de pesquisa: formação de professores e trabalho docente, inserção e intervenção profissional, profissões do ensino em meio escolar e políticas públicas docentes. É diretor do Centro de Pesquisa Internacional sobre Formação e Profissional Docente (CRIFPE-Brasil), Pesquisador Associado Internacional do CRIFPE e Pesquisador CNPq, NEPEF: FPCT, DOFPEN, CRIFPE-Brasil.

archivos analíticos de políticas educativas

Volume 29 Número 83

14 de junio 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.