

A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física

Claúdia Seabra¹, Eugénia Silva², Rui Resende^{1,3}

¹Instituto Universitário da Maia, ²Escola Secundária Inês de Castro, ³Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano (CIDESD)

Palavras-chave

Formação de professores;
Prática do ensino supervisionada;
Educação Física

RESUMO

A prática de ensino supervisionada na formação docente, experienciada através do modelo de estágio integrado, é descrita com recurso a uma vivência na primeira pessoa durante o ano letivo 2015-2016 relacionando-a com o modelo dos quatro canais de experiência proposto por Russel et al. (2013). O relato da experiência docente, conjugado com a reflexão efetuada nos diversos momentos e etapas percorridas, permite aprofundar o exercício profissional e a sua relação entre os diversos atores. Um olhar tripartido pelo estudante estagiário, orientador cooperante e supervisor pedagógico é realizado, propondo-se considerações norteadoras para uma efetiva formação inicial e prática de ensino supervisionada.

Keywords

Teachers
Training;
Physical
Education;
Traineeship

ABSTRACT

The supervised teaching practice in teacher training, experienced through the integrated internship model, is described using a personal experience during the 2015-2016 school year, relating it with the four channels model of experience proposed by Russel et al. (2013). The teaching experience report, combined with the reflection made in the different moments and stages, allows one to deepen the professional practice and its relation between the different persons involved. A tripartite look by the trainee student, cooperating advisor and pedagogical supervisor is carried out, proposing guiding considerations for an effective initial and supervised teaching practical training.

Introdução

A 14 de outubro de 2016, três décadas se passaram após a Constituição da República prover o país com um enquadramento geral do sistema educativo – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), na qual são destacados três propósitos: o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. A lei adotou como desígnio a ‘democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares’, pretensão que envolve a conexão efetiva de diferentes agentes educativos e sociais. Dada a essência do artigo, debruçamo-nos sobre a importância da formação de professores, mais concretamente, a relevância da prática de ensino supervisionado (PES) no processo da profissionalização.

O princípio da lei convoca a valorização e dignificação da profissão docente, eixo central da qualidade do sistema educativo. Apela à necessidade de uma formação inicial adequada às funções a desempenhar, aos níveis de ensino e às necessidades curriculares, realçando-se que ela não se encerra na formação inicial, mas complementa-se na formação contínua, numa perspetiva de educação permanente. Salienta que a formação inicial deve assentar em práticas metodológicas transferíveis para a prática pedagógica, nas quais se deve recorrer ao desenvolvimento do espírito ‘crítico e atuante’ face à realidade social, que ‘favoreça e estimule a inovação e a investigação’ e que promova ‘uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem’. Na área do ensino da educação física (EF), a profissionalização, a partir da entrada em vigor da LBSE, realiza-se, essencialmente, através do modelo do estágio integrado, em detrimento da profissionalização em serviço.

Em 2005, no âmbito da segunda alteração à LBSE, incorporaram-se os ajustes inerentes à reforma do ensino superior decorrentes do processo de Bolonha, evocando a necessidade de adequação dos cursos de formação às novas exigências de habilitação profissional.

Em 2007, o novo regime jurídico para a docência reforça a valorização da qualificação profissional, postulando o grau de mestre como o ‘grau mínimo’ de acesso à profissão. Nestes normativos evidencia-se o princípio de que a qualidade do ensino e dos resultados escolares está, também, relacionada com a qualidade e estabilidade do corpo docente (ideia incorporada em vários documentos emanados de diferentes organismos, nomeadamente a OCDE, a UNESCO, o Conselho da União Europeia, a Eurydice) a que se pode acrescentar a valorização do estatuto socioprofissional, encontrando-nos a assistir, nas palavras de Nóvoa (2009), a um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas.

Pelo exposto pode-se verificar que o regime jurídico de habilitação para a docência se foi transformando fruto da interferência, quer da política educativa europeia, quer da nacional, atribuindo-se importância acrescida à iniciação à prática profissional, à prática supervisionada e às parcerias entre instituições de ensino superior e estabelecimentos do ensino básico e secundário, as quais têm contribuído para uma aproximação da investigação ao local da concretização da prática (Tardif, 2000). O modelo de estágio integrado constitui um bom exemplo dessa aproximação, assim como a protocolização da consultadoria entre instituições do ensino superior e as escolas. Esta prática, a par da expansão das fronteiras e intencionalidades da supervisão pedagógica encerra um elevado número de possibilidades de desenvolvimento para as escolas (ver Silva, 2015a; Silva, 2015b, 2016), no caminho de se tornarem verdadeiramente ‘escolas que aprendem’ (Guerra, 2000) ou ‘escolas aprendentes’ (Alarcão & Roldão, 2008).

No que à PES diz respeito, entendemo-la como um processo complexo, multidimensional e étápico, fonte de aprendizagem e de desenvolvimento profissional pela socialização, na escola. Acresce que aquilo que o estudante estagiário (EE) pensa, valoriza e motiva apresenta reflexos na sua ação. Esta perspetiva reforça a dimensão ontológica da formação (considera o professor com um passado pessoal) e apela à análise dos reflexos que o confronto real com a docência determina (Albuquerque, Graça, & Januário, 2005; Caires, Almeida, & Vieira, 2010; Cunha, 2008), com vista a avaliar o pensamento e a ação que se desejam ver encorajados (Zeichner, 1994).

No entender de Sá e Carreiro da Costa (2009), no período do ensino supervisionado são solicitadas uma multiplicidade de exigências do foro pessoal, social, institucional e formativo, fruto do confronto com diferentes transições ecológicas que se prendem com a passagem da instituição de formação para a escola, de aluno para professor e da teoria para a prática (Cunha, 2008). Este momento de mudança, caracterizado pelo assumir de novas tarefas profissionais, leva o EE a viver todas as contradições e sentimentos de ambivalência que resultam da duplicidade de papéis de ser professor e, simultaneamente, estudante (Albuquerque et al., 2005). De acordo com os mesmos autores a compreensão do processo passa pela consciencialização quer do seu caráter interativo, quer da “existência de um jogo contínuo entre a escolha individual e o constrangimento institucional” (p. 99). Flores (2010), nesta passagem de estudante a professor alerta para as exigências crescentes do exercício deste novo papel institucional e respetivas implicações ao nível da (trans)formação da identidade profissional.

A formação do professor ao se realizar em inter-relação com a supervisão pedagógica, desenvolve-se em duas dimensões: pela monitorização da prática pedagógica e pela dimensão interpessoal, tendo subjacente a reflexão e a experimentação na ação (Alarcão & Roldão, 2008; Sá-Chaves, 2007; Vieira, 1993, 2014), com a conseqüente transformação de práticas, na escola. A dialogicidade assume papel de destaque numa lógica não só de “interação com a atividade e com os outros, mas também a interação no interior de cada um” (Alarcão & Canha, 2013, p. 83).

A ação de ensinar exige transformação dos saberes para o campo da prática ‘transformação deliberativa’ (Nóvoa, 2009), requerendo uma interação complexa com outros tipos de conhecimento, como, por exemplo, o conhecimento situado dos alunos, das estratégias e procedimentos do ensino (Calderhead, 1988), das implicações sociais e políticas em prol da conquista de uma sociedade mais justa e humana (Zeichner, 1994).

Neste processo, destacam-se os papéis do orientador cooperante (OC) e do supervisor pedagógico (SP) da instituição superior ao assegurarem a inserção profissional e desenvolvimento socioprofissional do EE (Alarcão & Tavares, 2003; Albuquerque, Aranha, Gonçalves, Pinheiro, & Resende, 2012; Caires et al., 2010; Lima, Castro, Cardoso & Resende, 2014; T. Silva, Batista, & Graça, 2014), impondo-se como fonte de aprendizagem, facilitadores das transições ecológicas, potenciadores do desenvolvimento das competências relacionais, analítico-críticas com base nos valores democráticos (Formosinho, 2009) e pilares do equilíbrio socioemocional (Albuquerque, Freitas, & Silva, 2014; Caires et al., 2010).

Da representação à ação: um movimento cíclico

Sob o pressuposto de que a profissionalização docente é um processo temporal, plural e que incorpora diferentes fontes de saber (Tardif, 2000) explora-se, num exercício de correspondência, o modelo dos quatro canais de experiência através dos quais interagimos com o meio envolvente apresentado por Russell et al. (2013) (figura 1) e o processo da formação e socialização profissional. Como consequência, relacionámos: (1) o knowing (representação), conceito ou ideia do que julgamos ser determinada realidade baseados nas crenças ou memórias interiorizadas com o processo da socialização antecipatória (representações que se transportam relativamente ao que corresponde ser o desempenho de ‘um bom professor’ e idealização de uma imagem pela exposição a diversos estilos de ensino e diferentes graus de compromisso com a profissão); (2) o perceiving (percepção), observação direta de uma determinada realidade com o desempenho dos professores/formadores e o processo da socialização desenvolvido na formação

inicial e que influenciam o pensamento do que ‘deve ser um bom professor’; (3) o interacting (interação), vivência pela observação e análise direta de uma determinada realidade com a socialização proveniente da experiência pela prática supervisionada e conseqüentes mudanças conceituais que gravitam à volta do ‘ser professor’ responsáveis pela sua permanente (re)construção pessoal e profissional (T. Silva et al., 2014). Finalmente, associamos o living within (viver com) com a entrada (autónoma) no mundo profissional, propiciadora de uma continuada (re)construção pessoal e profissional com possíveis implicações institucionais (Alarcão, 2014; Alarcão & Tavares, 2003; Batista, Graça, & Queirós, 2014; Day, 2001; Resende, Carvalho, et al., 2014) se alicerçada num aprender a ensinar a partir de uma práxis reflexiva de cariz transformadora (Vieira, 2014) assente no trabalho individual e colaborativo.

Este processo reclama a mobilização e refinamento dos sentidos canais privilegiados de incorporação da ecologia da escola, da sala de aula e do conhecimento dos alunos.

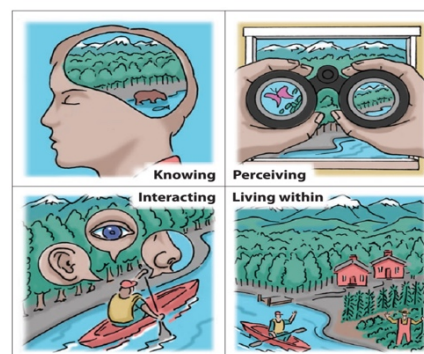


Figura 1. Quatro canais de interação humana (Russell et al., 2013).

Profissionalização docente em contexto

De seguida apresenta-se uma narrativa reflexiva sobre a última etapa do percurso de qualificação profissional para a docência da educação física (EF) nos ensinos básico e secundário (2015/16), da primeira autora enquanto EE, percebendo-se na projeção do seu pensamento e atuação marcas do seu passado vivido.

Marcas do passado inscritas no presente

Diz-se, na gíria comum, que o tempo passa a correr. Quatro anos passados, e estou no último ano da minha desejada qualificação profissional para a docência, ciente de que o futuro próximo constitui uma incerteza.

É difícil falar sobre a minha pessoa pois considero que me vou desenvolvendo consoante a experiência da vida. No entanto, não poderia avançar sem

primeiro realizar uma rápida retrospeção. Sinto necessidade de refletir sobre o percurso que me levou a chegar até aqui e fez de mim aquilo que sou hoje. No fundo não é mais do que a necessidade de perceber quem sou, para conceber que professora quero ser. Talvez na senda do que tem vindo a ser assumido por vários autores de que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor, alertando para a indissociabilidade destas duas dimensões (Nóvoa, 2009). Na linha do autor citado, acredito que o exercício de autorreflexão e autoanálise é fundamental para o desenvolvimento da profissionalidade.

A atividade física e o desporto sempre fizeram parte da minha vida. Escuteira desde tenra idade, cedo me apercebi da importância que o movimento e o contacto com a natureza exerciam em mim. A vivência das inúmeras atividades e projetos nos quais a competição saudável andava de mãos dadas com a colaboração e o espírito de equipa contribuíram para o desenvolvimento da minha autonomia, tornando-me mais solidária e comprometida socialmente. Através da natação tive o meu primeiro contacto com o mundo desportivo, ao que se lhe seguiu o karaté, hockey na relva e, por último, o rugby de sete federado. Todavia, na altura, não projetava que a minha vida fosse tão ligada ao desporto, pelo que, no ensino secundário, optei pelo curso de ciências e tecnologias. No entanto, a partir do momento em que me apercebi da importância que o desporto assumia na minha vida, pequeno foi o passo até tomar a decisão de enveredar pela EF e desporto. Nesse tempo, o contacto com diferentes professores, sem dúvida que foi responsável pela representação do que era ser um bom professor de EF (Cunha, 2008; Resende, Póvoas, Moreira, & Albuquerque, 2014).

A universidade proporcionou-me uma constante aprendizagem e crescimento, tanto a nível pessoal como profissional, sendo certo que “a formação do professor como pessoa constitui uma chave de sucesso de qualquer programa de formação profissional” (Albuquerque et al., 2014, p. 287). As unidades curriculares de natureza pedagógica e didática, bem como as relacionadas com a organização, funcionamento da escola e a profissão de professor constituíram pilares sustentados para o desenvolvimento do meu conhecimento profissional. No entanto, o desenvolvimento de competências de diversas origens, a exposição a diferentes propostas pedagógicas orientadas para a construção de um modelo de aprendizagem investigativo e reflexivo expressaram-se com maior veemência no decorrer da PES (Durand, Saury, & Veyrunes, 2005). A exposição às mais diversas práticas pedagógicas, metodologias e estilos de ensino foi fundamental para a conceção do que penso que deve ser um professor, numa sociedade em constante mutação e com desafios crescentes em que a incerteza e a imprevisibilidade apelam a um cíclico movimento

de agir e reagir consciente e refletido na procura da aprendizagem dos alunos.

Admito, porém, que no início da PES um ‘frenesim’ de ideias ocupava o meu pensamento, imensas eram as expectativas e muita era a ansia para começar esta nova jornada. Claro está que o receio e a inexperiência constituíram-se como fatores primordiais de desafio permanente. Todavia, desde pequena que me ensinaram a encarar os desafios como um caminho para uma nova aprendizagem. Não acredito nos obstáculos, mas sim, na resiliência para os ultrapassar, tentando adquirir novos conhecimentos, na procura do sucesso “como um elástico que poderá ser esticado quase até à sua rotura, mas uma vez ultrapassada a situação anterior, está apto para regressar à sua forma inicial” (Araújo, 2012, p. 46).

Acredito que todos os processos académicos foram essenciais na minha formação profissional, contudo, só o contexto real acionou verdadeiramente a consciência para o profissionalismo.

Uma Escola aprendente

A minha escola iniciou a sua atividade no ano de 1985. Integrada no projeto de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) oferece à comunidade um leque variado de oportunidades, desde o ensino regular (3.º ciclo e secundário) aos cursos qualificantes.

O primeiro contacto que tive com o projeto educativo da escola sob o lema ‘acolher, formar e preparar para a vida’ foi na reunião de abertura geral do ano letivo presidida pela direção da escola. Lembro-me de pensar que muito pouco percebia dos assuntos proferidos. Contudo, a frase ‘o primado da qualidade de serviço é, e será, uma aposta de todos nós’ (Diário de bordo, setembro de 2015) ficou-me na memória. Aos poucos fui-me apercebendo do suporte organizacional e pedagógico do Projeto UP – ‘mais sucesso, menos indisciplina’ que sustenta o 3º ciclo, potenciado pelo trabalho em equipas pedagógicas, na transversalidade e partilha numa perspetiva de ‘profissionalismo interativo’ (Machado & Formosinho, 2008). Este combate alicerça-se na dinamização de diferentes estratégias, que passam pela adoção do modelo de assembleia de alunos, pela criação e potenciação do programa de combate à indisciplina, pela promoção de uma hora de cidadania comum às diferentes turmas, e, finalmente, pelo estabelecimento de dinâmicas que reforçam o laço com a família, nomeadamente, a caderneta do encarregado de educação e a criação da escola de pais.

Fisicamente, a escola possui excelentes condições materiais e espaciais, não só para a prática da EF como para as demais áreas disciplinares (artísticas, vocacionais e tecnológicas).

Em conversa com colegas integrados noutras escolas apercebi-me que a minha Escola possui

excelentes condições nas mais diversas áreas...
(Diário de bordo, 3 de dezembro de 2015).

O meio envolvente é crucial e extremamente influenciador nos nossos alunos, conhecê-lo tornou-se uma tarefa essencial e desafiadora. Enquadrar-me com o contexto físico, social e cultural permitiu projetar melhor o planeamento, tendo como referência o material e as instalações desportivas, bem como as características e interesses dos alunos. Cada turma possui particularidades e idiossincrasias próprias, cabendo aos professores a função de se ajustar e adequar às necessidades concretas.

O processo de ensino depende inequivocamente dos alunos, eles são a nossa razão de ser. De acordo com Cunha (2008), as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes, sendo consensual que um ensino de sucesso exige conhecimento dos alunos, dado que a forma e o ritmo de aprendizagem variam de acordo com as capacidades, motivações e interesses de cada um.

No início do primeiro período familiarizámo-nos com as turmas. Nessa altura, a OC propôs que funcionássemos num sistema de rotação por período. Ou seja, em cada período teríamos maior contacto com determinada turma. Esta estratégia possibilitou a oportunidade de vivenciar várias realidades, passando por duas turmas do 7.º ano e por uma do 12.º ano. Para além destas experiências pedagógicas, através da celebração de um protocolo com um Agrupamento de Escolas da mesma cidade tivemos a oportunidade de contactar e lecionar, em conjunto, uma turma do 6.º ano.

Poder trabalhar com diferentes grupos irá ser certamente um desafio, mesmo assim, é uma oportunidade única que espero aproveitar ao máximo... (Diário de bordo, 12 de outubro de 2015).

Dois sétimos anos: duas realidades distintas

O 7.º B, do ensino regular, foi a turma com a qual mais contactei ao longo do primeiro período. Constituída por 25 alunos, maioritariamente rapazes (apenas 4 raparigas), a média de idades encontrava-se nos 12 anos, habitual nesta fase de escolaridade. Uma parte dos alunos apresentava excelentes capacidades motoras e revelaram-se muito competitivos o que segundo diversos autores, pode dever-se, possivelmente, ao facto de serem maioritariamente do sexo masculino. *“The major finding was that male students had higher levels of performance in PE than female students”* (Xiang, McBride, & Guan, 2004, p. 5). No entanto, existia um outro grupo de discentes em que as fragilidades eram evidentes.

Os maiores desafios que encontrei na turma prenderam-se com o controlo disciplinar dos alunos (dificuldade no cumprimento de regras, frenesim contínuo, episódios de ‘picardia’ entre pares) e com

a dificuldade de conseguir corresponder de forma positiva, ao elevado número de alunos com necessidades e potencialidades tão distintas. É de salientar que ao nível disciplinar só com um aluno é que, por mais do que uma vez, senti que o respeito tinha sido posto em causa.

Esta tarefa tem sido para mim um desafio marcante pois, apesar de considerar ter um controlo da turma aceitável, existem exceções (alunos específicos) que me têm vindo a causar permanentes dificuldades. Um deles está sistematicamente a desafiar-me, procurando o confronto (Diário de bordo, 9 de novembro de 2015).

No segundo período contactei com os 24 alunos da turma A, do mesmo nível de ensino, tendo oportunidade de dar continuidade ao trabalho desenvolvido ao longo do período anterior pela minha colega. Ativos e muito conversadores eram, na sua maioria, bastante mais limitados ao nível motor. Contudo, salvaguardando algumas exceções, a motivação para a prática desportiva imperava o que facilitou o nosso trabalho.

Os alunos revelam muitos problemas coordenativos e condicionais. No entanto, quando eles gostam do que estão a fazer a motivação e o empenho são enormes. Acho que é por aí que os vou conseguir captar para a aula (Reflexão de aula, 7 de janeiro de 2016).

A indisciplina apresentou-se como denominador comum nas duas turmas, assim como a existência de um perfil muito heterogéneo ao nível do conhecimento e das competências motoras e desportivas, algumas das vezes, aquém do exigido para poder cumprir o estipulado nos Programas Nacionais de EF (PNEF) e, em algumas modalidades, na planificação da escola.

O sexto ano: uma explosão de energia

Para alargarmos o leque de vivências, lecionámos ao longo do 2.º período, numa turma do 6.º ano, composta por 24 alunos (18 rapazes e 6 raparigas), com uma média de idades de 11 anos.

A interação com estes alunos foi muito importante, para além de ser uma experiência muito enriquecedora, foi extremamente desafiante lidar com um público-alvo tão jovem... (Diário de bordo, 8 de fevereiro de 2016).

No que diz respeito à forma como foi estipulada a metodologia de trabalho, considero que não foi a melhor, uma vez que, durante o 2.º período, só tivemos contacto com a turma uma vez por semana (resultando em momentos de prática muito circunscritos no tempo), acrescido do facto de a

maior parte das aulas ter sido lecionada pelo núcleo de estágio em conjunto, obrigando ao consenso de atuação.

Como reflexão desta aula, indico como principal dificuldade, a preparação das aulas em conjunto. Está a ser muito difícil estarmos todos em concordância... (Diário de bordo, 16 de fevereiro de 2016).

De qualquer forma, acredito que foi mais uma experiência frutuosa, pelo contato pedagógico e pela possibilidade de partilhar saberes com outra comunidade. Desta partilha destaco o profissionalismo e a amabilidade com que sempre fomos recebidos.

A turma de humanidades: um desafio ultrapassado com sucesso

No terceiro período lecionei na turma do 12.º de línguas e humanidades/artes visuais, constituída por 15 alunos de humanidades e seis de artes com uma média de idades de 17 anos. Não era uma turma que se interessasse muito pelo estudo, muito menos pela prática da atividade física. Contudo, a maioria perspectivava para o seu futuro grandes carreiras profissionais, sendo que mais de metade pretendia alcançar pelo menos o grau de licenciado ou mestre.

À partida, eu já sabia o que ia enfrentar, constituindo o meu maior desafio - cativá-los para a disciplina. Tem-se vindo a constatar que os alunos, ao longo do seu percurso escolar, tendem a 'desvincular-se' da EF, principalmente os que não estão vocacionados para uma área desportiva. Albuquerque et al. (2014), atribuem esse facto ao excesso de mudanças políticas que permanentemente desvalorizam a profissão e servem como contributo para que os alunos facilmente arranjem desculpas para não realizarem a parte prática das aulas.

Foi fácil verificar que a heterogeneidade das diferentes turmas contactadas se manifestou ao nível motivacional, mas também ao nível motor, revelando, por vezes, pouco interesse pela disciplina, e em alguns casos, um desfasamento acentuado entre o perfil motor expectável e o observável. A indisciplina centrou-se nos sétimos anos.

A minha vivência numa comunidade de aprendizagem

Ao longo da última década tem-se vindo a manifestar nas escolas a vontade de se viver num ambiente de comunidade de aprendizagem (Alarcão, 2014; Alarcão & Tavares, 2003) ou comunidade de prática (Nóvoa, 2009) numa lógica do professor como coletivo em alternativa ao isolamento profissional que caracterizou a escola, até então.

Este modelo possibilita vivenciar “novos modos de profissionalidade docente que implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola” (Nóvoa, 2009, p. 3). O incentivo e apoio das lideranças de topo e intermédia da escola têm sido fundamentais para se caminhar nesta direção.

A ideia da escola como lugar da formação de professores, espaço privilegiado de análise e partilha das práticas, não é nova e tem vindo a tentar ser incorporada na minha escola. Neste sentido, associo à minha comunidade de aprendizagem próxima, o meu núcleo de estágio (NE), constituído pelos meus colegas de estágio, a OC e o SP, os colegas de departamento, os núcleos de estágio, particularmente o de História/Geografia (aquele com o qual a convivência foi mais próxima, estimulante e produtiva), a Direção, os assistentes operacionais e, claro, os alunos enquadrados pelo respetivo conselho de turma.

Com os dois colegas de estágio partilhei, festejei, chorei, tendo plena consciência que com níveis de intensidade e de relacionamento distintos, decorrentes do grau de proximidade, bem como do envolvimento pessoal e profissional. Caracterizo o nosso trabalho como persistente e eficiente, pois conseguimos desenvolver as atividades e criar projetos, ultrapassando as barreiras que foram surgindo ao longo do processo em conjunto e com o apoio mútuo. Destaco como bons momentos formativos todo o trabalho inerente à elaboração do seminário, às dinamizações desportivas e às reuniões do núcleo de estágio que se evidenciaram como grandes momentos de aprendizagem comuns.

Estou ciente de que a nossa metodologia e dinâmica de trabalho enquanto NE foi determinante para conseguirmos dar cumprimento a todas as tarefas sugeridas. Os problemas da prática foram no essencial coincidentes e as estratégias de resolução derivaram de uma reflexão comum devidamente ajustada ao contexto individual. Valorizou-se o registo escrito das vivências pessoais e das práticas profissionais, atividade essencial para que cada um adquira maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor (Nóvoa, 2009).

Na dinamização deste processo evidencio o papel assumido pelo SP e OC no seio do NE. Alarcão e Tavares (2003) definem a supervisão como um “processo em que um professor, em princípio, mais experiente e informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 18). Relativamente ao SP saliento o conhecimento e experiência transmitidos, bem como a sua postura profissional e peculiar forma de encarar o ensino. Nas aulas observadas

incentivou-nos sempre a desafiar as nossas capacidades, promovendo a nossa evolução.

Sob forma de retrospectiva, penso que as palavras exigência e justiça definem perfeitamente o nosso supervisor (Diário de bordo, 23 de abril de 2016).

Relativamente à OC, a sua proximidade revelou-se essencial, dotada de um sentido de partilha de ideias extraordinário, a sua dedicação e sabedoria proporcionaram constantes momentos de evolução.

A OC ficará, sem dúvida, na minha memória. Gostaria de lhe poder agradecer todos os momentos, todas as partilhas e indicações que fizeram de mim uma melhor profissional (Diário de bordo, 27 de março de 2016).

Os resultados da investigação de Albuquerque et al. (2014) apontam para a “necessidade de uma formação de base consistente, assente numa ótica relacional reforçada pela supervisão/orientação da PES” (p. 291).

A PES, ao revelar-se como uma experiência que ultrapassa a mera lecionação das aulas de EF, implicou uma ligação constante e muito enriquecedora com a escola e comunidade educativa envolvente. Com efeito, da minha participação na escola e das relações fomentadas com os vários agentes educativos, destaco o contacto privilegiado com os docentes que integram o grupo de EF, os quais calorosamente me receberam e sempre se disponibilizaram a ajudar quando um imprevisto surgia. Ao longo do ano letivo, pude experienciar e vivenciar esse espírito em distintos momentos, mais ou menos formais de que são exemplo, os torneios das variadas modalidades, a colaboração nas diferentes atividades propostas, os jantares festivos e, sobretudo, nas reuniões formais. Saliento, também, o contributo da restante comunidade escolar, em especial, dos elementos da Direção de ambas as escolas que nos acolheram e contribuíram para que as iniciativas se concretizassem, bem como dos assistentes operacionais e, sobretudo, dos alunos.

Reconhecer o ensino como uma troca de saberes Ensinar e aprender na aula

Foi na PES que a condição de estudante estagiária/professora se revelou com maior ênfase ao assumir a função de ensinar e ser objeto dessa mesma ação, num movimento biunívoco de ‘ensinar a aprender’ e de ‘aprender a ensinar’. Ciente, contudo, que esta relação transitiva de aprendente caracteriza o professor. Como refere (Freire, 1996) “(...), não há docência sem discência, as duas se explicam (...). Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 25). Identifico a área relacionada com a organização e gestão do ensino e da aprendizagem como das mais

exigentes ao nível das tarefas relacionadas com a profissão de professor. Esta prende-se com a conceção, o planeamento, a realização e, por último, a avaliação do ensino, dimensões didáticas que não são sequências, nem mutuamente exclusivas. Desta forma, ao longo da narração, a referência a umas e outras entrecruza-se num vaivém reflexivo que se inicia numa primeira fase pela diagnose, avança para a planificação, desenvolve-se na ação e conseqüente reflexão, propõe alterações estratégicas e reflete sobre o impacto alcançado.

Nesta lógica, a avaliação, na vertente diagnóstica constituiu a pedra de toque da planificação. Na vertente formativa não só incorporou o processo da realização como foi o esteio da aula seguinte. Transversalmente, a autoavaliação orientou todo o processo, assumindo centralidade na aprendizagem, ao projetar novos caminhos através da indagação permanente.

Orientada por dois prismas pedagógicos - o conhecimento e a atuação, rumei ao encontro do progresso pedagógico e eficácia do ensino, ansiosa pela transformação dos saberes disciplinares em saberes profissionais, alicerçada na ideia de que “A aprendizagem acontece ao longo da vida, tanto de forma espontânea, cósmica, não dirigida sistematicamente, como de forma sistemática, dirigida, planificada metodicamente” (Meinel citado por Sarmiento, 2004, p. 21).

O momento de intervenção pedagógica foi, sem dúvida, o mais expectado ao longo dos quatro anos de formação. Os primeiros confrontos com a prática ocorreram pela vivência de aulas dedicadas à realização dos testes de condição física e às avaliações diagnósticas, ações fundamentais para conhecer os alunos, associando o nome à pessoa e ao seu desempenho motor. As preocupações iniciais centraram-se na diversidade de níveis de desempenho motor, associadas à indisciplina. Cedo percebi que a predisposição dos alunos para a concretização das aulas é muito volátil, altamente influenciada por fatores externos incontornáveis, preocupações integrantes do meu plano formativo.

O confronto com a prática apela a uma sinergia concertada da combinação de várias capacidades e competências, com o conseqüente refinamento progressivo do ‘tato pedagógico’ e assertividade.

Hoje, foi um dia cheio de emoções fortes. Comecei a minha prática de lecionação, momento que ansiava já há muito tempo. Eram 15:25h quando entrei pela primeira vez numa ‘sala de aula’ sem ser apenas mais uma de muitas alunas. À minha espera estavam 24 meninos e meninas barulhentos e irrequietos, pois, para muitos deles este seria o primeiro contacto com a escola, sendo, também, a primeira vez que nos íamos formalmente conhecer. Ao contrário do que imaginava, não senti qualquer tipo de nervosismo, nem de receio. Talvez porque a OC esteve sempre

a meu lado, ou, possivelmente, por ser algo que já expectava há muito tempo. No entanto, no final da aula, apenas uma questão se levantou na minha cabeça, que ‘professora’ me tornei eu? (Diário de bordo, 21 de setembro de 2015).

A literatura destaca a premência de o professor dever ser capaz de projetar a sua atividade de ensino no quadro de uma conceção de pedagogia referenciada, incluindo no seu planeamento e na sua concretização as competências gerais e transversais do ciclo. Segundo Albuquerque, Resende, e Costa (2013), as condições globais da educação emergem de uma relação educativa, onde a especificidade da EF concorre com o currículo e características individuais do aluno numa lógica de construção ativa da sua aprendizagem (Graça & Mesquita, 2002). A ideia de conceção de ensino engloba, então, inúmeras finalidades e impõe a mobilização de várias competências. Enquanto EE, planifiquei as propostas de aprendizagem, tendo por base os referenciais da conceção pedagógica da escola inclusiva, procurando que a matéria de ensino fosse incorporada como algo de útil para a formação e construção da personalidade dos alunos, concorrendo para a compreensão e atuação no mundo (Graça & Mesquita, 2002). A vertente da educação para a saúde foi, também, alvo de preocupação (Resende & Lima, 2016), procurando sensibilizar para a aquisição de valores e atitudes associados a um estilo de vida ativo e autónomo, referenciando os benefícios físicos e psicológicos a ela associados (Calmeiro & Matos, 2004).

Neste cenário, a planificação, ao ser entendida como um contributo indispensável para a aprendizagem eficaz e cuidada, constitui uma ‘corporalização’ mental antecipada do seu projeto de ensino” (Bento, 2003, p. 13). Na minha vivência, o processo de planificação pautou-se pelo ajustamento do PNEF aos alunos, tendo o NE a responsabilidade e autonomia de a orientar, adotando o modelo de estrutura do conhecimento (MEC) para planificar as unidades didáticas (UD), entendendo-as como ferramentas fundamentais e integrais no processo pedagógico, perspetivando para o aluno distintas etapas do ensino e da aprendizagem (Bento, 1987).

Sem dúvida que esta etapa se apresentou bastante trabalhosa, necessitando de prática e tempo pelas inúmeras tarefas que solicita, condicionada pelo *roulement*, inventário do material e das instalações desportivas. A partir das reais possibilidades dos alunos, tentei projetar e prognosticar o nível de rendimento atingível nas diferentes UD, individualmente e na turma, constituindo-se como mais uma estratégia para responsabilizar os discentes pelo seu processo de aprendizagem na defesa de uma cultura de escola para a autonomia (Vieira, 2014).

A complexidade deste processo aliada à minha inexperiência tornou-o moroso, tendo contado com o auxílio da OC que a partir da sua desconstrução e (re)construção, como se de peças de um puzzle se tratasse, lhe atribuiu sentido.

Inicialmente não compreendia a importância do MEC. Graças à estratégia utilizada pela OC, a minha visão sobre a sua construção foi-se modificando. Contrariamente ao habitual, não se limitou a obrigar-nos a fazer algo, propôs-nos diferentes tarefas que após reunidas formavam o modelo. Desta forma, consegui desconstruir um processo que à partida me parecia inútil e complexo numa ferramenta simples e muito útil... (Diário de bordo, 5 de novembro de 2015).

Ao longo da construção das UD fui-me deparando com a dificuldade em selecionar e sequenciar os conteúdos e tomar decisões assertivas, todavia, a prática e a orientação ajudaram a contornar os obstáculos.

Apesar de no atletismo estar descrito que se devem abordar quatro modalidades, a tarefa manifestou-se impossível devido à escassez de tempo e ao elevado número de discentes. Se seguisse a planificação da escola, os alunos não iriam aprender nada e dificilmente poderiam evoluir. Nesta linha de pensamento vou propor abordar apenas duas modalidades, focalizando-me nas respetivas progressões (...) (Justificação da UD de Atletismo, 28 de outubro de 2015).

Neste processo foi evidente a falta de confiança e o medo de errar. Este receio foi sendo ultrapassado, não só pelo reforço da minha autonomia, mas também pela valorização e reconhecimento da dedicação no investimento em aulas diferentes.

A UD de Dança teve resultados surpreendentes, tendo sido muito valorizada pelos alunos, provavelmente pelo facto de lhes ter permitido pôr em prática os conhecimentos adquiridos através da construção de coreografias, as quais contribuíram para fomentar e promover a sua autonomia e possibilitar ‘ousarem ser autores’. Esta prática revelou-se muito motivadora. Importa referir que esta estratégia foi um sucesso, pois não só todos os alunos se esforçaram na construção da coreografia como ainda procuraram trazer uma indumentária a rigor conforme o estilo escolhido (Reflexão de aula, 12 de dezembro 2015).

Ao nível micro, emerge o plano de aula, entendido como um guião de intenções ou de atuação mutável, devendo assentar num rigoroso exercício de análise e de reflexão prévia. Da qualidade da antecipação

desta ação programada (Bento, 2003), ao nível da organização e gestão dos alunos, dos espaços, dos materiais e do tempo, depende parte da eficácia da aula. O conjunto de diretrizes asseguradas deve funcionar como uma previsão flexível alicerçado na lógica, pertinência e exequibilidade. Na ação prática, inúmeras são as variáveis que o podem inviabilizar, solicitando o apelo à reflexão (Schön, 1987), implicando coerência concertada com o contexto, na conquista da finalidade projetada. A posteriori, impõe uma análise e reflexão distanciadas com vista à mudança de atuação.

Nos sétimos anos, logo nas primeiras aulas, elegeu-se como prioridade a intervenção quer ao nível do controlo disciplinar, quer ao nível da disparidade do desempenho motor.

Distinguir os vários tipos de conflitos ao nível disciplinar, despistar os alunos pelos diferentes tipos de conflitos e conhecer a história de vida dos alunos mais problemáticos constituíram diligências prioritárias. ‘Como acalmá-los?’, ‘Como lidar com situações de confronto direto?’, ‘Como conseguir colmatar tantas e diferentes lacunas?’ assumiram-se como questões amplamente exploradas em NE e em conselho de turma articulado com os serviços técnico-pedagógicos. Que estratégias aplicar quando ‘só falo quando se calarem’, ‘diminuição do tom de voz como chamada de atenção’ não surtiam o efeito desejado, solicitaram muita reflexão partilhada e individual, tendo resultado, por exemplo, na implementação de partes iniciais muito ativas e exigentes do ponto de vista psicomotor.

(...) a turma é muito indisciplinada, tendo sido trabalhado, ao longo das aulas, um conjunto de rotinas disciplinares (ex: sentar os alunos para a explicação e ficar em silêncio até que eles também estejam em silêncio) rotinas que pretendem inculcar no aluno o sentido da responsabilidade, autonomia e respeito pelos professores e colegas, de acordo com os princípios relativos ao saber-estar em sala de aula (Reflexão de aula, 9 de novembro de 2015).

Explorar a parte inicial da aula, recorrendo à realização de, por exemplo, circuitos com estações muito variadas e com um acentuado grau de exigência coordenativo e condicional a par da criação e implementação do projeto *Sport Elite 7* (SE7) associado a uma interligação permanente com a diretora de turma (via direta de comunicação com os respetivos encarregados de educação) constituiu um leque diversificado de estratégias assertivas, permitindo a conquista gradual de um clima mais sereno na parte principal da aula. O projeto SE7 foi criado com vista a premiar o aluno e a aluna que durante a aula adotassem uma postura correta ao nível do Ser, Saber-estar e fazer (tendo sido previamente debatido e clarificado com os alunos o respetivo regulamento). Os discentes foram sendo

premiados não só durante as aulas, mas também ao longo de cada mês, de acordo com o número de eleições de aula alcançado. O destaque conferido perante os colegas e diretor de turma (DT), a par do prémio recompensador do esforço transformaram-se em estímulos eficazes. Esta estratégia, possibilitou-me ir diminuindo o tom de voz, e adotar um semblante mais afável uma vez que os alunos consideram “a disponibilidade que o Professor revela, o respeito que lhe transmite e a capacidade de se mostrar acolhedor e positivo” (Resende, Carvalho, et al., 2014, p. 194).

Por outro lado, a aposta no fomento de critérios de êxito, principalmente na turma mais competitiva, permitiu o favorecimento da auto e hétéro regulação da aprendizagem, diminuindo, acentuadamente, a ‘brincadeira e a conversa’, possibilitando eficácia do planificado, revertendo-se em tempo de empenhamento motor.

Foi perceptível que o confronto com a realidade impôs alterações ao nível da simplificação das propostas de aprendizagem e da gestão, durante a ação, de que são exemplo:

Os alunos, em geral, tiveram imensas dificuldades na assimilação do exercício específico para a técnica da corrida (...) começaram por exercitar parte dos gestos (...) foi notória a melhoria, pois com o desconstruir do movimento foi possível diminuir a sua complexidade e aos poucos melhorar a qualidade (Reflexão de aula, 15 de outubro de 2015).

Aos poucos, constatei que o tempo despendido na elaboração do plano foi diminuindo, mas, pelo contrário, foi aumentando a pertinência da sua construção. As preocupações com os processos inerentes à gestão e à instrução foram gradativamente assumindo o destaque merecido a favor da conquista do tempo potencial de aprendizagem.

Tendo em conta que várias turmas estão a lecionar ao mesmo tempo num espaço reduzido, considereei que o jogo ‘atira ao lixo’ poderia causar distúrbios nas outras aulas. Assim, ajustei os alvos, acautelando as trajetórias das bolas (Reflexão de aula, 22 de outubro de 2015).

Com o desenrolar das aulas fui-me apercebendo de que nos momentos pré-interativos da planificação ia conseguindo ‘visualizar’ possíveis cenários de como a aula iria decorrer, imaginando eventuais situações adversas ou benéficas, pensando em estratégias alternativas.

As diferentes propostas de aula passaram por um processo de análise e reflexão, através da constante partilha de experiências nas reuniões do NE, discutindo-se e debatendo-se os prós e os contras. Confesso que, no início, a minha vincada

personalidade, várias vezes impediu que as críticas fossem vistas como um fator positivo. Entendo, agora, que errar não é sinónimo de fracassar, é sim, uma oportunidade de aprender e melhorar.

No 12.º ano, os problemas situaram-se ao nível motivacional e do desempenho motor, constrangimentos contemplados na literatura (Perlman & Goc Karp, 2010). Pela música, dança e atividades relacionadas com o *fitness*, consegui captar a atenção dos alunos motivando-os para as aulas.

A turma adorou a aula de *bodycombat*; sem dúvida que atividades de ginásio são um dos aquecimentos mais rentáveis, no qual os alunos estão mais empenhados... (Diário de bordo, 4 de abril de 2016).

Alguns dos alunos do 12.º ano eram menos assíduos, participativos e pontuais. Para combater estas limitações foi criado o projeto SA12 (Sempre Ativos 12.º), através do qual se premiaram mensalmente os mais participativos, colaborativos e pontuais. No âmbito da condição física, foi implementado o desafio denominado de *Spell Your Name*, no qual se associou um conjunto de exercícios às letras do alfabeto. Com este repto pretendeu-se que os alunos selecionassem o nome de um deles, por aula, e realizassem os exercícios de acordo com as letras associadas ao nome. Esta estratégia de grupo foi bastante eficaz, pois não só aumentou o nível de autonomia dos alunos, mas também promoveu um aumento gradual da dificuldade da tarefa. Ou seja, após se aperceberem do objetivo, os alunos foram escolhendo os nomes mais curtos do grupo. Neste sentido, o grau de dificuldade da tarefa cresceu com o desenrolar das aulas e proporcionou um desenvolvimento equilibrado e progressivo.

Nas modalidades coletivas procurei realizar, pelo menos, um momento aproximado da prática formal, apelando à participação dos alunos na sua elaboração, atribuindo-lhes tarefas individuais e em grupo, na tentativa da promoção da autonomia e do trabalho em equipa.

Ao longo da PES, nas diferentes aulas, foi sendo cada vez mais perceptível que a eficácia dos processos de gestão exige a implementação de rotinas e estratégias de organização que é “um dos passos mais importantes que um professor deve tomar para uma boa lecionação” (Rink, 2001, p. 116), mas também a mobilização de diferentes dispositivos de complemento à exposição das propostas de aprendizagem (evitando, apesar de não suprimir, o imprevisto).

Rotinas simples como iniciar a aula no tempo estipulado, diminuir os tempos de transição entre tarefas, utilizar métodos para reunir os alunos e economizar tempo, ter as bolas paradas aquando da instrução (Siedentop, 2002), tiveram consequências incontestavelmente benéficas depois de enraizadas,

possibilitando rentabilizar as aulas, controlar a disciplina e potenciar o tempo útil da aula.

É necessário que os alunos compreendam primeiro o exercício e só depois o tentem executar, caso contrário, o controlo da aula fica comprometido e não estamos a favorecer o desenvolvimento do aluno (Diário de bordo, 5 de outubro de 2015).

Por outro lado, a definição antecipada dos grupos de trabalho (realizando adaptações, se necessário), o registo da informação no quadro (regras, aspetos táticos e quadro competitivo nos torneios intraturma), assim como o recurso à utilização de marcadores (por campo de jogo) constituíram estratégias que ajudaram a promover a regulação da aprendizagem, valores básicos de uma pedagogia para a autonomia (Vieira, 2014).

A definição clara de regras e firmeza no seu cumprimento mediada pelo sentido de humor, alegria e entusiasmo são ingredientes indispensáveis no estabelecimento de um ambiente para a aprendizagem (Diário de bordo, 9 de fevereiro de 2016).

Com o tempo fui reconhecendo que a eficácia da exposição dos exercícios radica na clareza, objetividade e rigor, complementada com a demonstração (no caso, realizada por mim ou por um aluno criteriosamente selecionado, precavendo os aspetos relacionados com a segurança), assegurada pela definição concreta das componentes críticas através dos quais decorre a emissão de feedbacks (prevalência dos positivos e corretivos, certificando a concretização do seu ciclo) e coadjuvada pelo uso de palavras-chave criteriosamente estudadas e ajustadas às finalidades (Resende, Sá, Barbosa, & Gomes, submetido).

Uma das maiores dificuldades sentidas na instrução prendeu-se com a emissão dos feedbacks. Para incorporar a obrigação deste comportamento, passei a sistematizar a informação, recorrendo a palavras-chave significativas e a certificar-me de que os alunos me estariam a ouvir, tendo como preocupação o cumprimento do seu ciclo.

O tempo foi, também, responsável por me fazer aperceber que a energia dos alunos não deveria ser encarada como um fator negativo, mas sim, como uma vantagem para o professor.

O melhor que os alunos mais novos têm é a intensa vontade de vir para as aulas de EF. É essencial que o professor utilize isso a seu favor, iniciando de imediato a aula, por exemplo, sem fazer uma chamada formal, tal como hoje aconteceu. Esta estratégia possibilitou um desenrolar mais ativo e, conseqüentemente, um maior controlo sobre os alunos (Diário de bordo, 9 de novembro de 2015).

No processo de instrução, a avaliação esteve sempre presente, com a subjetividade que encerra, dependendo do observador e do domínio do conhecimento do conteúdo (Gonçalves, Albuquerque, & Aranha, 2010). Durante a PES, recorri à avaliação inicial, como estratégia para realizar a diagnose dos alunos, pilar para orientar o planeamento, predizendo o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, projetar possíveis estratégias e progressões que incentivassem a melhoria do seu desempenho. No decorrer das aulas apoiei-me na avaliação formativa informal o que me permitiu realizar os ajustes necessários. Por fim, avaliaram-se os alunos do ponto de vista sumativo. Importa referir que fui incentivada a aplicar diferentes estratégias de avaliação com o intuito de experienciar diferentes métodos avaliativos. No final, após a respetiva reflexão, identificaram-se os pontos fortes assim como as fragilidades.

A aprendizagem dos alunos foi indiscutível, visível não só nas respetivas pautas de final do período, mas acima de tudo, na atitude, na participação e responsabilidade, estando crente que em muito contribuíram os respetivos projetos. Citando o pedagógico e formativo Príncipezinho, de Saint-Exupéry: ‘Se eu ordenasse a um general que se transformasse num pássaro, e se o general não obedecesse, a culpa não era do general. A culpa era minha’.

Na turma de 7.º ano, muitos foram os alunos que chamavam a atenção dos outros para que estes se comportassem melhor e, no 12.º ano, o número de alunos a participarem nas aulas foi crescendo com o tempo. Sem dúvida, que é diferente um professor que se limita a cumprir as tarefas, daquele que quer resolver os seus problemas, identificando-os, modificando-os e melhorando-os (Albuquerque et al., 2013).

A escola é um desafio permanente à imaginação e à criatividade coletiva.

Ensinar e aprender para além da aula

As atividades desportivas, culturais e de lazer constituem meios poderosos de fomentar a socialização interpares.

A primeira atividade em que participei foi uma sensibilização ao nível do desporto escolar (DE), destinada a captar futuros interessados. A apresentação e promoção das diferentes modalidades que a escola oferece suportou-se numa dinâmica muito viva e participativa na qual os alunos foram convidados a experienciar e vivenciar diferentes modalidades, tendo como responsáveis os respetivos professores, coadjuvados com alunos do curso profissional técnico de apoio à gestão desportiva. O DE permite o acesso à prática desportiva regular de qualidade, com o objetivo de contribuir para a promoção do sucesso escolar dos alunos, de estilos de vida saudáveis e de valores e princípios

associados a uma cidadania ativa. O facto de ter acompanhado os alunos, ajudando a demonstrar e corrigir permitiu-me, informalmente, ativar muitas das ações da prática pedagógica, para além de recolher dados peculiares, na linha do defendido por Albuquerque et al. (2013) de que “para que a intervenção na comunidade escolar tenha realmente significado educativo, é necessário ter, antes de mais, um conhecimento aprofundado da escola e das suas características, potencialidades e necessidades” (p. 124).

A competição que os torneios aportam associada à vivência do formalismo desportivo representa momentos apelativos e estimulantes para a maioria dos alunos, ajudando a contrariar a falta de interesse demonstrada relativamente à prática da atividade física (Cothran & Ennis, 1999). Ao longo da minha vivência, fui-me apercebendo do valor que os jogos desportivos coletivos encerram no âmbito formal, sendo que “ocupam um lugar dominante nos programas de EF das mais diversas latitudes” (Graça & Mesquita, 2002, p. 68), assim como continuam a ter lugar de destaque, informalmente, nos interesses dos alunos.

Nos diferentes torneios de final de período (o do 3º período efetuou-se na praia) assumi funções de árbitro e secretário vivendo as particularidades de cada função, procurando ter um comportamento social, demonstrando capacidade de colaboração, de comunicação e de empenhamento (Albuquerque et al., 2013).

Das minhas vivências também faz parte a organização partilhada com os três colegas estagiários de história e geografia, de uma atividade interdisciplinar, dinâmica e inovadora, que se destinou às turmas de 7.º e 8.º anos, a que intitulámos de “Geocaching”. O objetivo da atividade consistiu na planificação de um roteiro com oito postos, correspondendo a quatro desafios teóricos e outros tantos práticos na busca da aplicação do conhecimento da geografia e da história, pondo à prova o reportório motor básico individual ao serviço da equipa. A realização da competição proporcionou uma saudável convivência entre os núcleos, muito contribuindo a elaboração do material necessário e indispensável para as estações. Recordo estes momentos com saudade pela alegria, compromisso, competências que mobilizaram, assim como pelo convívio que promoveram entre alunos e professores.

Por último, saliento a minha participação nas tarefas relacionadas com a direção de turma. O facto de a OC ser DT permitiu uma sistemática troca de informação e de conhecimentos mais aprofundados neste domínio. É perceptível que o DT é o mediador entre a turma/alunos, a direção, o conselho de turma, os encarregados de educação e as demais estruturas da escola. O professor deve compreender o papel que a escola pode desempenhar na comunidade e

vice-versa, tendo a capacidade de adequar as suas estratégias ao contexto e *ethos* (Flores, 2010).

Aprender e aprender a ensinar ao longo da vida

Tendo como mote o desenvolvimento do meu projeto de formação profissional e para dar resposta às minhas necessidades a partir dos problemas que a prática me levantou recorri a diferentes fontes de saber para além do reportório de conhecimento adquirido na minha formação inicial. Assim, a participação em ações variadas de capacitação promovidas, quer pela minha instituição formadora, quer por empresas relacionadas com a prática desportiva revelou-se uma mais-valia na minha valorização pessoal e profissional complementada por leituras da especialidade.

A auscultação dos estudantes, nomeadamente os estagiários, constituiu uma premissa que deve ser tida em conta na senda do cumprimento das diretrizes de Bolonha (Albuquerque et al., 2014; Lima, Resende, & Albuquerque, 2012). A escuta ativa dos estudantes que estão no processo da PES ou dos que para ela vão transitar foi fundamental para poder responder não só às suas necessidades, angústias, desejos, mas também, para o crescimento da própria organização, enquanto instituição de formação. Nesta sequência, a dinamização das diferentes formações de dança, badminton, exploração da natureza e desportos de combate em formato de seminário foi ao encontro das minhas necessidades, tendo contribuído para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. As formações de badminton e dança foram aquelas que me despertaram maior interesse pelo variado leque de situações de aprendizagem muito criativas, dinâmicas e positivas na minha confiança pessoal, permitindo-me dinamizar as aulas da modalidade com maior à vontade. Destaco, igualmente, o curso de saberes e práticas, onde vivenciei novas modalidades como o unihockey, o brincofísico, o speedminton e o kin-ball, vertentes desportivas que cada vez mais emergem e ocupam um lugar de destaque nas modalidades alternativas.

Nesta aula optei por aplicar uma vertente recente do desporto - o brinco físico. Esta prática destina-se a alunos em idades mais novas e junta a condição física às brincadeiras. Desta forma os alunos vivenciam um momento único de aprendizagem onde conciliam uma experiência positiva e feliz com exercícios de moderada carga física (Reflexão de aula, 5 de outubro de 2015).

O curso teórico e prático de *cinesiologia*, que frequentei na reta final desta caminhada abriu-me horizontes para uma derivação da fisiologia, a qual eleva a importância das energias e das tensões

emitidas pelo nosso corpo com as correspondentes interferências no ensino da EF.

A realização do estudo científico no âmbito da investigação-ação insere-se no plano curricular da instituição formadora e constitui um grande desafio a ultrapassar. O tema centrou-se no estudo de ‘Os incidentes críticos na aula de EF’, procurando-se interpretar a perceção que os alunos têm sobre as aulas, “quando a prática se converte em investigação estamos inevitavelmente a aprender” (Guerra, 2000, p. 91).

Ouvir a perspetiva e opinião dos alunos é capital para que a escola se desenvolva. Ancorado numa dinâmica individual e colaborativa esta tarefa foi muito exigente, trabalhosa e prolongada no tempo. Contudo, revelou-se extremamente valiosa visto que permitiu colocar em ação os saberes da metodologia qualitativa (Resende, 2016) e mobilizar ferramentas informáticas, nomeadamente o programa NVivo, trabalhadas na formação inicial. Esta tarefa, apesar de árdua, foi fundamental na consolidação da minha qualificação para a docência, destronando a ideia de que os professores de EF são apenas os ‘stores de fato de treino’.

A dinamização de um seminário sob o mesmo tema na escola permitiu partilhar e divulgar o objeto de estudo e conclusões alcançadas, aproximando as instituições num desígnio comum, a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Aspetos como o domínio da postura, fluidez do discurso, adequação da projeção de voz e interação com o público que o debate implica foram áreas trabalhadas numa abertura da Escola à Comunidade.

Em todos os momentos, desde a construção ao desenvolvimento e à finalização do seminário, a reflexão esteve presente de forma individual e coletiva, possibilitando a avaliação do impacto no seio da comunidade e permitindo reconfigurar estratégias de atuação futura.

Finalizo a minha formação inicial percecionando-a como uma oportunidade única para, em contexto real (*interacting*) ter mobilizado, num processo cíclico de contínua (re)construção, o reportório de saberes conquistado durante a minha formação académica (*perceiving*), ciente da importância de que a intencionalidade medeia o ciclo entre a ação e a conseqüente reflexão, geradora da ação futura.

A intensidade com que vivi esta experiência torna difícil expressar o impacto e as repercussões nos diferentes domínios. Contudo, estou plenamente consciente de que as conquistas incorporadas me permitirão viver e desenvolver dentro da profissão numa ação de *living within*, em que a (re)construção terá que ser permanente.

Reflexão tripartida entre EE, OC e SP

O relato da experiência formativa confirma a importância que a PES assume como espaço formativo por excelência de desenvolvimento

profissional e pessoal, responsável pela construção de uma identidade própria, decorrente das diferentes percepções e vivências integradas durante as etapas que a constituem (Albuquerque et al., 2005; Batista et al., 2014; Caires et al., 2010; Cunha, 2008).

É o tempo de ‘olhar’ e ver para além do imediato; ‘ouvir’, numa atitude de permanente confronto e apropriação; ‘tocar’ para agregar, acolher, corrigir, chamar à atenção; ‘saborear’ e manifestar a alegria, energia e humor e, ‘cheirar’, percebendo quando a saturação e a tensão se manifestam, desbloqueando e renovando o ambiente.

Apresentada como a conclusão de um trajeto, pressupõe dotar os futuros professores de conhecimentos, competências e disposições que lhes permita serem eficazes na ação de promover aprendizagem na sua área de docência e concorrer para a formação de cidadãos civicamente ativos (12º artigos decreto-lei n.º 79 de 14 de maio), pelo que aprender a ensinar implica um processo contínuo de desenvolvimento.

Por seu lado, reforça a importância que determinadas atuações representam no processo da formação inicial e da prática de ensino supervisionada. Nomeadamente, na conquista de um reportório experiencial legitimado em boas práticas, permitindo ao futuro professor reconhecer e reinterpretar crenças a partir da (re)significação da sua experiência prática, romper com representações desfavoráveis da socialização antecipatória, permitindo sustentar um *living within*, (associado à entrada no mundo profissional) assente na prática profissional, veiculado por uma contínua construção do ‘eu profissional’.

Considerações para uma efetiva formação inicial

Relativamente à formação inicial, etapa da formação e socialização associada ao *perceiving* considerámos essencial que concorra para a criação de uma identidade pessoal e profissional, que vá ao encontro do que deve ser um professor de EF contemporâneo atual. A exposição a ações práticas, discursivas e reflexivas na instituição formadora deve sustentar-se pela vivência num ambiente de comunidade de aprendizagem ancorado numa matriz fortemente marcada: (1) pelo reconhecimento da centralidade da ação dos docentes/formadores sustentada nos princípios do isomorfismo e da individualização, numa ligação intermodal entre a formação recebida pelos formandos e a que se pretende vir a ser incrementada na escola, na interação com os alunos, salvaguardando as idiossincrasias individuais; (2) pelo desenvolvimento de um reportório base de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos da matéria de ensino da EF e do desporto conjugado com a articulação do exercício profissional. Esta predisposição deve estar imbuída de uma lógica de ação que interrelacione ‘o que ensinar’, ao ‘como ensinar’, tendo em conta ‘a quem ensinar’ além de

dever contemplar o contexto específico da atuação; (3) pela consciencialização da importância do desenvolvimento da capacidade relacional assente na dimensão ética que sustenta a função e ‘compromisso social’ da profissão de professor e; (4) pela adoção de práticas promotoras de uma metodologia de investigação-ação garante da evolução e renovação pedagógica.

Considerações para uma efetiva prática de ensino supervisionada

Na prática de ensino supervisionada reitera-se a importância que a dimensão pessoal assume ao nível intra e interpessoal. A dimensão intrapessoal é marcada pelo confronto permanente de ter que lidar com a tensão e consumição causadas pelo ‘desconhecido’, para o qual em muito contribui o elevado número de tarefas a realizar num curto espaço de tempo. Na interpessoal, salienta-se a exigência que as relações dialógicas acarretam no contacto e exposição de si ao outro, quer com os alunos, quer com os restantes agentes educativos, na qual sobressai, naturalmente, o duo da orientação/supervisão. Toda esta circunstância reclama tempo para acomodar, integrar e sedimentar tal caudal de novidade que não se caracteriza pela visibilidade imediata dos *outputs* e que contraria o ritmo das rotinas do quotidiano, podendo causar ansiedade e desânimo. Desta forma, o tempo para diagnosticar, projetar, agir, refletir, (re)agir/(re)ajustar assume correspondência direta com a construção pessoal no encontro da profissionalidade.

A vivência da escola, lugar privilegiado da socialização prática através da inter-relação com os agentes que a integram, permite perceber e experienciar as diferentes dimensões que a profissão encerra, devendo possibilitar ‘ousar’ a um ‘fazer diferente’. Nesta linha de ideias, considerámos que a prática supervisionada, associada ao *interacting* deve concorrer para a: (1) compreensão do papel do professor como mediador do conhecimento, assumindo uma racionalidade prática em detrimento da racionalidade técnica, numa procura congruente entre a conceção de ensino adotada e a forma como a coloca em prática, em consonância com a complexidade inerente à(s) forma(s) como os alunos aprendem; (2) (re)significação do conhecimento científico, pedagógico e didático/metodológico pela vivência da prática pedagógica, apoiada nos contributos das ciências da educação; (3) transferência do conhecimento de diferentes áreas do saber e das disciplinas curriculares da formação inicial para a prática, atribuindo-lhes pertinência e significado; (4) potenciação da capacidade autorreflexiva e da reflexão partilhada, através da valoração da qualidade da análise, quer das aulas observadas, quer das demais atividades na procura de soluções para a resolução de problemas

concretos; (5) valorização da importância do domínio de diferentes formas de comunicação no estabelecimento da relação educativa; (6) ampliação do trabalho colaborativo, ancorado na responsabilidade profissional de forma a permitir emergir a liderança natural de cada um; (7) inovação ao serviço da construção de experiências de aprendizagem significativas, viáveis para além da prática supervisionada; (8) valorização do comprometimento com a ecologia e a defesa do humanismo; (9) valorização da conceção do professor como investigador da sua prática pedagógica responsabilizando-se pela disseminação das 'boas práticas'.

Neste processo, o OC, elo privilegiado da ligação do EE com a profissionalização deve garantir a sua efetiva integração e facilitar a vivência da cultura profissional escolar. Cabe-lhe acompanhar ao nível emocional e fomentar a análise sistemática da prática e dos problemas emergentes, numa lógica de reflexão e de procura de soluções em intercolaboração com o SP da instituição do ensino superior. O 'olhar distanciado' do SP assume um papel fundamental no acompanhamento de todo o processo, através das aulas observadas, ao nível do envolvimento no processo formativo e na realização da investigação-ação.

Referências

- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J. C. M. Alves (Eds.), *Coordenação, supervisão e liderança - Escola, projetos e aprendizagem* (pp. 36-47). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2 ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Albuquerque, A., Aranha, A., Gonçalves, F., Pinheiro, C., & Resende, R. (2012). The formative experiences appreciation by cooperating teachers and their use during the supervised practice teaching in physical education. *Educational Research and Reviews* 7(1), 27-30.
- Albuquerque, A., Freitas, I., & Silva, E. (2014). *Novas exigências da prática docente: Perspetivas dos estudantes estagiários de educação física*. Maia: Edições ISMAI.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: A perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Albuquerque, A., Resende, R., & Costa, M. (2013). A avaliação da prática de ensino supervisionada no Instituto Superior da Maia. Nós fazemos assim. E vós? *Cadernos de Educação|FaE/PPGE/UFPel*, (46), 119-137.
- Araújo, R. (2012). *Resiliência e autoconceito em jovens institucionalizados: Qualidades da ligação a figuras significativas*. (Mestrado), UTAD, Vila Real.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física*. Porto: FADEUP.
- Bento, J. (1987). *Desporto: Matéria de ensino*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Caires, S., Almeida, L. S., & Vieira, D. (2010). O estágio na formação de professores: Validação da versão reduzida do Inventário de Vivências e Percepções do Estágio. *Avaliação Psicológica*, 9(1), 1-12.
- Calderhead, J. (1988). The development of knowledge structures in learning to teach. In J. Calderhead (Ed.), *Teacher's professional learning* (pp. 51-64). London: Falmer.
- Calmeiro, L., & Matos, M. (2004). *Psicologia: Exercício e saúde*. Lisboa: Visão e Contextos.
- Carroll, L. (1856). *Alice's adventures in wonderland*. Londres: Macmillan.
- Cothran, D., & Ennis, D. (1999). Alone in a crowd: Meeting students' needs for relevance and connection in urban high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(1), 234-247.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor - bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Durand, M., Saury, J., & Veyrunes, P. (2005). Relações fecundas entre prática de ensino supervisionada e formação docente: Elementos para um programa. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 37-62.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática docente (25th ed.)*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: Ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(1), 67-79.
- Guerra, A. (2000). *Escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Lima, R., Castro, J., Cardoso, S., & Resende, R. (2014). A prática de ensino supervisionada: As dificuldades dos estudantes estagiários. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(5), 68-74.
- Lima, R., Resende, R., & Albuquerque, A. (2012). O Processo de Bolonha: Alterações e adaptações curriculares no curso de educação física e desporto no ensino universitário em Portugal. In C. Leite & M. Zabalza (Eds.), *Ensino superior: inovação e qualidade na docência* (pp. 1261-1280). Porto: CIEE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2008). Currículo e organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Curriculum sem fronteiras*, 8(1), 5-16.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*, (350). Disponível em http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_09.html
- Perlman, D., & Goc Karp, G. (2010). A self-determined perspective of the sport education model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(4), 401-418.
- Resende, R. (2016). Técnica de investigação qualitativa: ETCl. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(1), 50-57.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145-164). Porto: Editora FADEUP.
- Resende, R., & Lima, R. (2016). Relação professor de educação física e alunos: Teoria, investigação e intervenção. In D. Bartholomeu, J. M. Montiel, A. A. Machado, A. R. Gomes, G. Couto, & V. Cassep-Borges (Eds.), *Relações interpessoais concepções e contextos de intervenção e avaliação* (pp. 133-153). São Paulo: Vetor Editora.
- Resende, R., Póvoas, S., Moreira, J., & Albuquerque, A. (2014). Representação dos alunos sobre o que pensam ser um bom professor de Educação Física. In A. Albuquerque, C. Pinheiro, & R. Resende (Eds.), *A formação em educação física e desporto: Perspetivas internacionais, tendências atuais* (pp. 183-198). Maia: Edições ISMAI.
- Resende, R., Sá, P., Barbosa, A., & Gomes, R. (submetido). Exercício profissional do treinador desportivo: Do conhecimento a uma competência eficaz. *Journal of Sport Pedagogy and Research*.
- Rink, J. (2001). Investigation the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112-128.
- Russell, R., Guerry, A. D., Balvanera, P., Gould, R. K., Basurto, X., Chan, K. M. A., . . . Tam, J. (2013). Humans and nature: How knowing and experiencing nature affect well-being. *Annual Review of Environment and Resources*, 38(1), 473-502.
- Sá, C., & Carreiro da Costa, F. (2009). A influência socializadora da formação inicial em Educação Física. Perceção dos protagonistas e unidade concetual inter-pares. *Sociedade Portuguesa Educação Física*, 34, 95-105.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Tward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, (21), 409-418.
- Silva, E. (2015a). Supervisão em colaboração – testemunho de uma experiência. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Eds.), *Ser autor, ser diferente, ser TEIP*. Porto: Universidade Católica Editora. Disponível em <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documents/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Ser%20Diferente.pdf>
- Silva, E. (2015b). Supervisão em colaboração: Sustentabilidade no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Disponível em http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEPSAME/Cadernos_Desafios_mai15.pdf
- Silva, E. (2016). Observação de aulas e formação entre pares. In J. Machado & J. Alves (Eds.), *Professores e escola – conhecimento, formação e ação* (pp. 86-96). Porto: Universidade Católica

Editora. Disponível em <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Professores%20e%20Escolas.pdf>

Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2014). Os programas de formação inicial de professores de Educação Física nas Universidades Públicas Portuguesas: Estrutura e fundamentos. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 113-141). Porto: FADEUP.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Asa Editores.

Vieira, F. (2014). *Quando os professores investigam a pedagogia, em busca de uma educação democrática*. Mangualde: Pedago.

Xiang, P., McBride, R., & Guan, J. (2004). Children's motivation in elementary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 75(1), 2-17.

Zeichner, K. M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice* (pp. 9-27). London: Falmer Press.