

DOSSIÊ “Formação de professores na contemporaneidade: da universidade à escola e da escola à universidade”

Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade^{1 2}

Building the profession within Physical Education teacher education: processes, challenges, and dynamics between school and university

Paula Fazendeiro Batista ⁽ⁱ⁾

Amândio Braga Graça ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade do Porto – UP; Porto, Distrito do Porto, Portugal. <https://orcid.org/0000-0002-2820-895X>, paulabatista@fade.up.pt.

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade do Porto – UP; Porto, Distrito do Porto, Portugal. <http://orcid.org/0000-0003-1539-4201>, agraca@fade.up.pt.

Resumo:

A formação de professores enquanto prática social histórica tem sido alvo de múltiplas transformações, nomeadamente a resultante da adaptação do quadro normativo ao processo de Bolonha. Em Portugal, a alteração mais visível nos currículos de formação de professores traduziu-se na fragmentação da formação integrada de cinco anos em dois ciclos desconexos, com a compressão das componentes pedagógicas, didáticas e de iniciação à prática de ensino. Procurando ir além de uma reflexão crítica, pretende-se apresentar argumentos acerca do modo como podem ser desenhados os programas de formação dos professores para os desafios que a educação física será chamada a responder. Os argumentos sustentam-se no conhecimento e experiência extraída dos projetos de investigação no âmbito do estágio profissional em Educação Física que visaram incrustar a formação dos estagiários numa dinâmica colaborativa entre a universidade e a escola e contribuir para a construção das identidades profissionais de formandos e formadores.

Palavras-chave: Formação Inicial, Socialização Profissional, Educação Física, Estágio Profissional

¹ Editor responsável: Carmen Lúcia Soares. <https://orcid.org/0000-0002-4347-1924>

² Normalização, preparação e revisão textual: Lucas Giron (Tikinet) – revisao@tikinet.com.br

Abstract:

Teacher education, as an historical social practice, has undergone multiple transformations, namely the adaptation to the Bologna process. In Portugal, the most visible change in teacher education programs was the fragmentation of five-year integrated program into two disconnected cycles, with the compacting of pedagogical, didactic, and early field experiences. Looking to go beyond a critical reflection, we intended to present arguments about how teacher education programs can be drawn for the challenges that Physical Education will be called upon to answer. The arguments are based on the knowledge and experience from research projects in the scope of the school placement in Physical Education, which aimed to embed initial teacher education in a collaborative dynamic between the university and the school, and contribute to the construction of the professional identities of learners and mentors.

Keywords: *Initial Teacher Education, Professional Socialization, Physical Education, School Placement*

Introdução

A formação de professores, ao longo das últimas décadas, tem-se transformado, passando de estruturas curriculares mais coerentes e integradas, para estruturas mais comprimidas e fragmentadas (Batista, 2014). Não obstante essas transformações, no contexto curricular, o estágio continua a ser considerado um espaço formativo de excelência (Chepaytor Thompson & Lyu, 2003), com desafios permanentes (Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors, & Edwards-Groves, 2014). É no estágio que os estudantes acedem ao contexto real de ensino, experienciando a panóplia de funções cometidas ao professor, compreendendo e assimilando a cultura profissional da escola. A mudança conceitual no sentido de procurar colocar o estudante como elemento ativo da sua formação, em contraponto com processos centrados no professor (Birkeland & Feiman-Nemser, 2012), demanda às instituições de formação configurar experiências formativas que permitam aos estudantes-estagiários adquirir os requisitos da competência profissional e a noção de pertença à profissão, concorrendo para que estes construam uma identidade profissional consistente e emancipatória (Batista, 2014; Graça, Batista & Queirós, 2016). Ou seja, idealiza-se o professor-aprendiz como um profissional indagador na procura da autoconsciência (Feiman-Nemser, 2012), um profissional capaz de aprender a autogerir a sua aprendizagem. Para desenvolver essa consciência profissional, as estratégias organizacionais e analíticas dos programas de formação inicial incidem na interligação

recíproca de três contextos: (i) o sistema educacional (local e mais amplo); (ii) a escola e as turmas; e (iii) o envolvimento pessoal e profissional (Lange & Lange-Burroughs, 2018, p. 5).

Além das preocupações relativas à socialização profissional, as instituições de formação necessitam de investir na melhoria das suas práticas profissionais, que na formação de professores de Educação Física (EF) têm sido marcadas por perspectivas tecnológicas e académicas (Feiman-Nemser, 1990, 2001), que, inevitavelmente, descuram o desenvolvimento da autonomia e do sentido crítico do futuro professor.

Por outro lado, continua a assistir-se, na escola, a práticas de EF sob a égide de perspectivas pedagogistas e biólogos (Crum, 1993), que reduzem a aula ora a um espaço de recreação, ora a um treino inconsequente da condição física, negligenciando o foco na aprendizagem (Batista & Pereira, 2014). A necessidade de ensaiar novos caminhos, capazes de atrair e de implicar a vontade e a energia dos estudantes e professores num esforço de construção conjunta de experiências de aprendizagens desportivo-motoras enriquecedoras e culturalmente significativas (Azzarito & Ennis, 2003) é algo que a formação inicial não deve ignorar.

Face a este panorama, esta reflexão parte de uma exploração dos lugares da formação, para de seguida reportar alguns elementos passíveis de contribuir para o debate em torno das questões da formação de professores e das conceções e práticas em EF. A base da reflexão resulta de dados da investigação de um grupo de docentes de Pedagogia do Desporto da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) no âmbito do estágio profissional em EF.

Os lugares da formação

A legislação atualmente em vigor em Portugal atribui às universidades, em exclusivo, a responsabilidade pelos programas de formação inicial de professores de EF e pelo estabelecimento de uma rede de escolas cooperantes para desenvolvimento de atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada. Nos Estados Unidos e na Inglaterra a realidade é completamente diversa. Nos Estados Unidos, a universidade, que deteve praticamente uma posição de monopólio na oferta da formação inicial

de professores entre os anos de 1960 e 1990, tem vindo a perder terreno para vias de formação e creditação alternativas. Os programas universitários de formação inicial são hoje alvo de crítica cerrada por parte de forças favoráveis à desregulação da formação inicial e à desprofissionalização da função docente. Essas forças de orientação neoliberal têm beneficiado do apoio direto e indireto das políticas públicas para a educação e para a formação de professores implementadas pelas últimas administrações federais e por diversos governos estaduais (Cochran-Smith, Piazza, & Power, 2013; Grossman, 2008; Zeichner, 2013).

Similarmente, na Inglaterra, desde os tempos de Margaret Thatcher, vem-se desenvolvendo, ainda que com diferentes roteiros e orientações políticas, um movimento global que veio retirar espaço e autonomia às universidades na orientação dos programas de formação inicial de professores. Isso ocorre mediante o fomento de vias alternativas de formação inicial, a prescrição governamental de conteúdos dos cursos de formação, a imposição de uma cota mínima de dois terços da formação realizada nas escolas e a redução de vagas para colocação dos estagiários dos programas de formação universitários. Muito especialmente, esse movimento age por meio da criação de agências de controlo e avaliação dos programas de formação e das escolas, a Teacher Training Agency e o Office for Standards in Education (Ofsted) (Furlong, 2013; Kosnik, Beck, & Goodwin, 2016).

Kosnik et al. (2016) enumeram uma série de razões invocadas pelos censores da formação universitária para justificar a reforma dos programas de formação inicial, nomeadamente a lecionação de matérias demasiadamente teóricas e abstratas; a insuficiente atenção dada ao conhecimento da matéria da área da docência; a falta de conexão entre a componente académica do programa e a prática de ensino nas escolas; e a falta de preparação dos docentes universitários para trabalhar com professores em formação.

Ainda que as críticas não possam ser desconsideradas ou ignoradas, as motivações e os desígnios que estão subjacentes a diversos censores da formação universitária estão muito longe de ter por horizonte a melhoria da qualidade da preparação dos professores ou a elevação do *seu estatuto profissional*. Como referem Kosnik et al. (2016, p. 123) “Acreditamos que é necessário haver uma avaliação crítica das várias iniciativas [de reforma]; de facto, em alguns países as chamadas ‘reformas’ estão a causar muitos danos na formação de professores e necessitam de

ser combatidas”³. Com efeito, à censura mais frequentemente reportada de que a universidade tem falhado na preparação dos professores em matéria de conhecimento, competências e disposições necessários para ensinar, os censores apontam como solução “cursos de formação de curta duração, mas não podem esperar que estes forneçam oportunidades para o desenvolvimento desta base de conhecimento”⁴ (Tatto, 2007, p. 14). Esses cursos, de pendor praticista esvaziam a importância da fundamentação teórica da educação e do ensino, reduzindo a matéria da formação teórica a pouco mais que um manual de fórmulas, preceitos e técnicas com carimbo de eficácia comprovada.

Utilizando fotos de escolas, material com marcadores de fácil leitura e barras laterais destacadas, que fornecem definições de termos-chave e separam os "mitos" das "realidades", o programa ‘NCLB [Nenhuma criança é deixada para trás], recorrendo a um conjunto de ferramentas, apresenta quatro pilares, que são do senso comum, para reorganizar as escolas. Um dos principais pilares da NCLB - perdendo apenas para o prestar contas dos resultados - é o uso de programas e técnicas educacionais que claramente foram apontadas como eficazes pela pesquisa baseada na ciência⁵. (Cochran-Smith & Lytle, 2006, p. 673)

No panorama conturbado da formação inicial de professores dos Estados Unidos, Zeichner, Payne e Brayko (2014), reconhecendo o risco de simplificação exagerada, identificam três campos em competição: (i) o campo ainda maioritário, mas fragilizado, dos defensores da formação universitária; (ii) o campo dos reformadores, adeptos da desregulação, da competição e do mercado; e (iii) o campo dos transformadores, que se opõem à desregulação e à orientação mercadológica, mas que advogam transformações substantivas no sistema universitário tradicional.

Para a análise da formação em Portugal, interessa-nos particularmente os argumentos do debate que transcorre quer no seio, quer entre os campos dos defensores e dos transformadores do sistema de formação universitário. Zeichner et al. (2014) colocam as questões epistemológicas da formação de professores no centro do debate. Segundo os autores,

³ “We believe that critical assessment of the various [reform] initiatives is in order; indeed, in some countries so called ‘reforms’ are doing a great deal of harm to teacher education and need to be opposed”.

⁴ “The creation of short duration ‘boot camps’ that cannot hope to provide opportunities for developing this knowledge base”.

⁵ “Using photos from schools, easy to-read bulleted material, and highlighted sidebars that provide definitions of key terms and separate the ‘myths’ from the ‘realities’ of NCLB [No Child Left Behind], the Toolkit lays out NCLB’s four commonsense pillars for fixing the schools. One of the major pillars of NCLB – second only to accountability for results – is the use of educational programs and techniques that have been clearly demonstrated to be effective on the basis of SBR [Science Based Research]”.

as preocupações têm-se debruçado sobre que conhecimento e competências devem ser adquiridos na formação inicial, como devem ser adquiridos e quem deve ser admitido nos programas de formação, mas tem-se descurado a questão da proveniência (os produtores) do conhecimento – *conhecimento de quem?*

Para Tatto (2007), a imagem do professor ideal é projetada em torno das seguintes questões: (i) quem deve ser ensinado a ensinar?; (ii) o que se deve ensinar aos professores para ensinar?; (iii) como é que os professores aprendem a ensinar?; (iv) como é que a formação de professores deve ser organizada?; e (v) qual é a escola representativa para a formação de professores e como é que ela influencia as oportunidades que os professores têm para aprender?

Nas respostas a estas questões, os cursos de base universitária debatem-se com uma dificuldade há muito tempo diagnosticada – mas sempre insuficientemente, ou deficientemente, tratada, tanto no plano teórico como no plano prático –, que tem como epicentro a relação teoria-prática. A compreensão de que a universidade não é autossuficiente na formação de professores e de que precisa da colaboração ativa da escola é um passo, mas ainda modesto, na direção de uma epistemologia para a formação de professores que respeite a interação entre os professores da escola, a universidade e as respetivas comunidades de conhecimento. Como nos dizem Zeichner et al. (2014):

Mesmo na era atual de parcerias escola-universidade, as escolas, faculdades e universidades que colaboram no desenvolvimento profissional, continuam a manter a hegemonia na construção e disseminação do conhecimento na formação de professores ... e as escolas permanecem na posição de “campos de prática”, onde os candidatos experimentam as práticas que lhes são fornecidas pela universidade...⁶. (p. 123)

Percebe-se, com estas palavras, a necessidade de uma mudança essencial na relação entre a universidade e a escola. Para que a relação entre ambas possa ser mais dialógica, mais democrática, tem que se assumir que a escola não pode ser reduzida a um mero campo de aplicação de conhecimento produzido, certificado e ensinado pela universidade; ou que o conhecimento que faz do ensino uma profissão se restrinja ao estabelecido por autoridades exteriores à própria profissão (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Em sintonia com essa perspetiva,

⁶ “Even in the current era of school-university partnerships, partner and professional development schools, colleges, and universities continue to maintain hegemony over the construction and dissemination of knowledge for teaching in teacher education ... and schools remain in the position of ‘practice fields’ where candidates are to try out the practices provided to them by the university...”.

António Nóvoa (2012) publica um artigo com um título muito sugestivo – “Devolver a formação de professores aos professores”. Quatro argumentos sinalizam o caminho da transformação da formação inicial de professores proposta pelo autor: (i) conceber a formação de professores a partir de “dentro” da profissão, das suas práticas e identidades; (ii) valorizar o conhecimento profissional docente, isto é, o conhecimento dos professores sobre a sua própria profissão; (iii) adotar novas formas organizacionais no campo da formação de professores, inventando uma instituição que junte a formação, a pesquisa e a prática docente e (iv) promover o espaço público de educação, isto é, um espaço de debates e de deliberação que reforce a presença da profissão docente na sociedade.

Conceber a formação a partir de dentro da profissão não significa, para o autor, desligar a universidade da formação, mas, pelo contrário, procurar uma relação mais íntima e comprometida, mais situada e partilhada com os problemas da formação e da profissão. Para desfazer equívocos, Nóvoa (2012) esclarece:

Não advogo qualquer “deriva praticista”, tão do agrado dos meios conservadores, que procuram definir o professorado como uma actividade puramente técnica. Defendo, sim, que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor actuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. (pp. 14-15)

A proposta de valorizar o conhecimento profissional docente convoca necessariamente a discussão sobre a constituição do conhecimento profissional. Na figuração do professor como um técnico de ensino, pressupõe-se a existência de uma base de conhecimento para o ensino que o ele deve adquirir para aplicar na prática. Na figuração do professor como um artista, valoriza-se a dimensão prática, experiencial, reflexiva do ensino; sustenta-se ideia de que o bom ensino – “pode ser treinado e aprendido (mas não ensinado) por meio de uma supervisão reflexiva ou de um processo de apoio ao ensino reflexivo”⁷ (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p. 269); opõe-se a lógica da racionalidade prática (conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação) à lógica da racionalidade técnica (Schön, 1983). Na figuração do professor como um agente de mudança (da escola e da sociedade), o conhecimento da prática não se apresenta como algo preestabelecido, mas como objeto (problema) de investigação crítico da

⁷ “Can be coached and learned (but not taught) through reflective supervision or through a process of coaching reflective teaching”.

prática. À luz de uma racionalidade crítica, a atitude investigativa (*inquiry as stance*), de acordo com Cochran-Smith e Lytle (1999), funda-se numa concepção enriquecida de conhecimento, não confinada à dicotomia teoria-prática; numa concepção enriquecida de prática docente, de aprendizagem profissional ao longo da carreira, de culturas das comunidades e de propósitos da educação.

Aprender envolvendo-se na investigação sistemática e intencional sobre a prática ... envolver-se colaborativamente, reconsiderando o que é dado como certo, desafiar as estruturas da escola e da sala de aula, deliberar sobre o que significa saber e o que é considerado conhecimento especializado, repensar categorias educacionais, construir e reconstruir estruturas interpretativas, e tentar descobrir os valores e interesses servidos e não servidos por diferentes modos de ensinar⁸. (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p. 279)

Nóvoa (2012, 2017) e Zeichner et al. (2014) advogam a criação de um espaço híbrido de formação de professores com o propósito de reconfigurar a relação entre a escola e a universidade, de ultrapassar as hierarquias formais ou implícitas de estatuto dos agentes e as dicotomias dos conhecimentos. O trabalho colaborativo nestes termos permitirá aos participantes divisar novos objetivos e novas práticas num espaço comum transfronteiriço, otimizado por uma agência relacional, que Edwards (2011) define como capacidade para trabalhar com os outros com o fito deliberado de encontrar respostas mais apuradas e robustas para problemas complexos.

A vantagem da agência relacional não é apenas aditiva, de trazer para cima da mesa pontos de vista distintos sobre um dado problema ou uma dada situação, expandindo assim o “objeto da atividade”, é também generativa, na medida em que possibilita novas interpretações e suscita um alinhamento de posições e posicionamentos das diferentes partes envolvidas. Face a estes desafios, e tomando como referência o desígnio de formar professores capazes de se integrarem na profissão e contribuírem para a sua renovação, um grupo de trabalho da área da Pedagogia do Desporto da FADEUP, ao longo da última década, tem desenvolvido trabalhos estruturados numa base dialógica entre os espaços da formação (escola e universidade). Os focos

⁸ “Learning by engaging in systematic and intentional inquiry about practice ... entails collaboratively reconsidering what is taken for granted, challenging school and classroom structures, deliberating about what it means to know and what is regarded as expert knowledge, rethinking educational categories, constructing and reconstructing interpretive frameworks, and attempting to uncover the values and interests served and not served by the arrangements of schooling”.

centraram-se nas questões da competência, da identidade profissional, da convergência e colaboração entre a universidade e as escolas e da intervenção em EF.

Reconfigurar a formação inicial de professores de EF: contributo da investigação

De entre os trabalhos efetuados, indicamos os de maior relevo para as questões em apreço. No Quadro 1 estão referenciadas as dissertações de doutoramento e de mestrado, bem como os projetos de investigação financiados e prémios. Decorrente destes trabalhos e projetos, resultou um elevado número de publicações – livros, capítulos de livros e artigos *peer review*.

Quadro 1 – Dissertações de doutoramento, de mestrado e projetos de investigação financiados no âmbito da formação de professores

Dissertações e Teses
Doutoramentos Batista, Paula (2008). <i>Discursos sobre a competência: contributo para a (re)configuração de um conceito de competência aplicável ao pedagogo do desporto</i> . Orientadores: Zélia Matos, Amândio Graça
Costa, Marta (2012). <i>Análise do pensamento superviso nos contextos das propostas de práticas pedagógicas supervisionadas em educação física nas instituições portuguesas de formação inicial</i> . Orientadores: Amândio Graça, Paula Batista
Cardoso, Inês (2014). <i>A (re)construção da identidade profissional do estágio de educação física em comunidade de prática</i> . Orientadores: Amândio Graça, Paula Batista
Silva, Teresa (2015). <i>Funções, papéis e desenvolvimento profissional do professor cooperante no contexto da formação inicial em ensino da Educação Física</i> . Orientadores: Amândio Graça, Paula Batista
Cunha, Mariana (2017). <i>A (re)construção da identidade profissional em contexto de estágio no ensino de Educação Física: uma análise situacional de discursos e narrativas</i> . Orientadores: Amândio Graça, Paula Batista

Mestrados

Silva, Teresa (2009). *Elementos para a Compreensão do processo de reflexão em situação de estágio pedagógico: estudo de caso de um estudante-estagiário de Educação Física.*

Orientadores: Zélia Matos, Paula Batista

Machado, Manuela (2010). *Compreensão e interpretação da reflexão na formação de professores: estudo em professores cooperantes da faculdade de desporto da Universidade do Porto.*

Orientadores: Zélia Matos, Paula Batista

Silveira, Gonçalo (2011). *Contributos para a compreensão da identidade profissional do professor cooperante no contexto do estágio profissional em Educação Física.*

Orientadores: Ana Luisa Pereira, Paula Batista

Barros, Irene (2011). *Contributo para a compreensão do processo de (re)construção da identidade profissional no contexto da formação inicial: estudo em estudantes estagiários de Educação Física.*

Orientadores: Paula Batista, Ana Luisa Pereira

Projetos de investigação financiados

Investigador Principal: Paula Batista; Equipa do projeto: Amândio Graça, Paula Queirós
The role of the practicum in the (re)construction of the professional identity in the context of Physical Education. Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2009-2015 (PTDC/DES/115922/2009).

Responsável: Paula Batista; Equipa de projeto: Ana Luisa Pereira
O papel do estágio profissional na (re)construção da Identidade Profissional no contexto da Educação Física: estudo num núcleo de estágio na Fadeup. Universidade do Porto, 2010-2011 (PP-IJUP2010- 83)

Responsável: Paula Batista; Equipa: Tiago Sousa
Adaptação e validação de um questionário para português: perceções dos estudantes-estagiários acerca do processo formativo vivenciado em contexto de estágio e do seu contributo para a vida profissional. Universidade do Porto, 2012-2013 (PP-IJUP2011- 69)

Projetos de inovação pedagógica: Prémio distinção equipa: Paula Batista e Luísa Estriga
A construção do conhecimento profissional em contexto de estágio por recursos a metodologias ativas de aprendizagem e de autocópia. Projeto de Inovação Pedagógica. Universidade do Porto, 2017

O conjunto de dissertações iniciadas em 2008, focadas nas questões da competência, da identidade profissional (IP) e dos programas de formação de professores, que tiveram desenvolvimento nos projetos de investigação enunciados, deixaram clara a necessidade de reconfigurar algumas práticas nos processos de desenvolvimento do currículo no contexto da formação de professores. O imperativo da construção da competência e da IP emergiu como preceito central ao sucesso dos programas de formação. De facto, as questões do “aprender a ser professor” vão muito para além de aprender a “saber ensinar”; trata-se de aprender a “ser

alguém que ensina” (Akkerman & Meijer, 2011; Meijer, Graaf, & Meirink, 2011), implicando elementos relacionais e emocionais, bem como práticas de reflexão no nível das crenças, identidade e missão (Korthagen & Vasalos, 2005).

O desenvolvimento do conhecimento e das habilidades de ensino é apenas uma parte do processo de se tornar professor. Uma outra parte, não menos importante, é de natureza pessoal e transformativa (Meijer et al., 2011). No decurso do processo formativo, os estudantes, futuros professores, transformam-se pessoal e profissionalmente, sendo a conjugação dessas duas dimensões o que lhes permite construir e reconstruir a sua identidade docente (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Assim, importa reconhecer que tornar-se professor é uma jornada altamente emocional (Zembylas, 2003) e que a construção da IP docente ocorre nas escolas, fruto do envolvimento nas suas práticas sociais, da incorporação das rotinas e linguagem específica, da aquisição de habilidades técnicas e do desenvolvimento de um senso de pertença (Williams, 2010).

Nesta senda, e tomando como referência as palavras de Stenhouse (1984) “não é suficiente estudar o trabalho dos professores: precisam de ser eles próprios a estudá-lo” (p. 143), na estruturação e desenvolvimento do percurso investigativo tivemos em conta as questões epistemológicas, já enunciadas, da formação de professores veiculadas por Zeichner et al. (2014) e as relativas ao professor ideal de Tatto (2007). Assim, procurou-se indagar os comos e os porquês, dando voz aos intervenientes, nos seus diferentes papéis (profissionais, formandos e agentes formativos), na tentativa de arrogar o conhecimento que importa para a formação de professores.

Apresentamos a seguir uma sistematização dos temas resultantes da nossa investigação centrada no horizonte da formação de professores, dando relevo ao modo como se aprende a ser alguém que ensina.

⁹ “It is not enough that teachers’ work should be studied: they need to study it themselves”.

A competência e a identidade: conexões e relevância na formação de professores

Coexistem orientações díspares de competência marcadas por pontos de focagem distintos: (i) a behaviorista, com foco na eficácia dos comportamentos observáveis (Wiemann & Blacklund, 1980); (ii) a funcionalista, focada nas tarefas e funções a desempenhar (Mansfield & Mitchell, 1996); (iii) a personalista, centrada nas características pessoais do trabalhador (Spencer & Spencer, 1993); (iv) a interpretativista, integradora das componentes pessoais, comportamentais e funcionais (e.g.: Cheetham & Chivers, 1998; Hager & Gonzi, 1996; Parry, 1996; Spitzberg, 1983); e (v) a estruturalista, assente num processo dinâmico de (re)construção, em continuum, nas práticas diárias e nas quais o indivíduo tem que ser capaz de produzir os seus próprios recursos (Hong & Stähle, 2005).

Govaerts (2008), sustentado em Albanese, Mejicano, Mullan, Kokotailo e Gruppen (2008), apresenta uma sistematização mais elucidativa do conceito de competência, porquanto, além de integradora, reconhece a sua situacionalidade e impossibilidade de ser apurada apenas em resultado do comportamento em determinada tarefa:

Competência é a capacidade (individual) de fazer escolhas deliberadas, de um repertório de comportamentos, para lidar com situações e tarefas em contextos específicos de prática profissional, usando e integrando conhecimentos, habilidades, juízos de valor, atitudes e valores pessoais, de acordo com o papel e responsabilidades profissionais. A competência deve ser inferida do comportamento na tarefa, dos resultados e da justificação das escolhas feitas, bem como da reflexão sobre o desempenho e os efeitos desse desempenho¹⁰. (Govaerts, 2008, p. 235)

Fica claro que a competência ultrapassa largamente conhecimentos, habilidades e atitudes generalizáveis. Esses elementos ou dimensões da competência apenas ganham significado pela reflexão, pela compreensão profunda e pelo engajamento comprometido nas tarefas da prática profissional (em situação). Por outras palavras, saber não é suficiente para fazer, nem fazer é suficiente para aprender. A competência é situacional, requer experiência e

¹⁰ “Competency is the (individual) ability to make deliberate choices from a repertoire of behaviours for handling situations and tasks in specific contexts of professional practice, by using and integrating knowledge, skills, judgement, attitudes and personal values, in accordance with professional role and responsibilities. Competency is to be inferred from task behaviour, outcomes and the justification of choices that have been made, as well as from reflection on performance and performance effects”.

reflexão na e acerca da prática profissional e seu desenvolvimento ocorre em *continuum* (Batista, 2008; Batista et al., 2012).

À semelhança do constructo de competência, também o conceito de identidade se reveste de diferentes significados, incluindo identidades designadas, que resultam das expectativas e das crenças sobre quem somos ou devemos ser (Sfard & Prusak, 2005); um sentido do *self* (Helms, 1998); um processo discursivo dinâmico (Enyedy, Goldberg, & Welsh, 2006); relações vividas dentro de uma comunidade de prática (Lave & Wenger, 1991); autoentendimentos marcados por uma forte componente emocional (Holland, Lachicotte Junior, Skinner, & Cain, 1998); ser reconhecido por si ou pelos outros, como um certo “tipo de pessoa” (Gee, 2005). Independentemente dessa panóplia de significados, concorda-se que a identidade não é um atributo fixo da pessoa, mas um fenómeno relacional e de natureza dinâmica. As identidades são, assim, relacionais e múltiplas, baseadas no reconhecimento por outros atores sociais e na diferenciação, assumindo a interação social um papel crucial nesse processo (Mendes, 2001, p. 490).

Fica patente que a identidade se constrói e reconstrói na e pela experiência vivida em interação; no e pelo discurso em lugares históricos e institucionais específicos, em formações prático-discursivas específicas e estratégias enunciativas precisas (Mendes, 2001). Neste entendimento, a identidade é constituída de interpretações e narrativas de experiências (Luehmann, 2007). Nas palavras de Wenger (1998), “A experiência da identidade na prática é uma forma de estar no mundo”¹¹ (p. 15). Tal como sistematizam Akkerman e Meijer (2011), a identidade configura-se numa unidade dialética de contrários, constituindo-se num processo dialógico entre o múltiplo e o único, entre o descontínuo e contínuo e entre o social e o individual. Este processo vem reforçar o referido quanto à natureza dinâmica da identidade, não confinável a uma propriedade fixa e estável, pois altera-se com o tempo e com o contexto (Cardoso, Batista, & Graça, 2016).

Face ao exposto, é visível que os constructos de competência e identidade partilham entre si vários pontos, a começar pela natureza dinâmica, relacional e situacional. Outro ponto de interseção é o facto de ambos serem conceitos aplicados ao campo profissional. Em nosso entender, faz todo o sentido a sua coexistência no campo formativo. Com efeito, dotar os

¹¹ “The experience of identity in practice is a way of being in the world”.

estudantes, futuros profissionais, dos requisitos da competência não pode ser cabalmente cumprido à margem da questão identitária, omitindo o modo como eles atribuem sentido à sua própria prática (Akkerman & Meijer, 2011). Acreditamos, convictamente, que sem uma imersão real dos estudantes na cultura profissional dificilmente a formação alcançará completude. Assim, uma preocupação central que se coloca às instituições de formação é criar condições para que os estudantes acedam aos espaços reais de ensino, numa lógica de trabalho colaborativo com as escolas (Batista, 2012, 2014), no reconhecimento da natureza situacional e emocional da construção da IP docente (Bloomfield, 2010) e da competência profissional (Batista, 2012, 2014). Edificar um novo espaço, um espaço híbrido, numa zona transfronteiriça entre a universidade e as escolas é a proposta de Nóvoa (2017) para se assumir o imperativo da profissionalização.

A arquitetura do estágio visando a construção da identidade profissional

Assumimos o estágio como um espaço privilegiado de construção da IP, aqui entendida, na esteira de Beijard et al. (2004), como (i) multifacetada e de natureza dinâmica; (ii) um processo em *continuum*, em constante transformação; (iii) envolve a pessoa e o contexto; (iv) implica subidentidades que necessitam de se harmonizar; e (v) compreende capacidade de agenciamento, porquanto os professores devem ser capazes de seguir os seus princípios, atendendo ao tipo de professores que pretendem ser. A esta perspectiva acrescentamos a noção de que a componente emocional marca indelevelmente o aprender a ser professor (Zembylas, 2003).

Para que a configuração e a reconfiguração das identidades profissionais possam ter lugar, a imersão na cultura profissional da escola quer-se progressiva e refletida (Batista, Pereira & Graça, 2012). Deste modo, só a convergência e a colaboração interinstitucional propiciam o terreno propício para que os estagiários construam em bases consistentes a sua IP (Batista & Borges, 2015). A universidade tem que valorizar e criar as condições para que os seus docentes possam cumprir cabalmente o seu papel de orientação, frequentemente prejudicado por ausência de critérios pedagógicos na designação para a função; pouco tempo atribuído para o

trabalho com os estagiários e os professores das escolas cooperantes, ou número excessivo de estagiários para orientar, o que impede um acompanhamento próximo e personalizado dos estagiários e uma relação mais estreita e colaborativa com os orientadores das escolas. A sintonia, proximidade, regularidade e complementaridade entre os elementos da orientação (escola e universidade) são cruciais na formação do EE, e a colaboração tem que ser efetiva e alargada. Importa que a voz dos profissionais que laboram nas escolas e dos que investigam na faculdade possa confluir para a melhoria das práticas pedagógicas dos estagiários, bem como das próprias aprendizagens dos alunos em EF.

As escolas cooperantes, enquanto espaços de socialização profissional, são decisivas nos processos de construção da IP dos estagiários. O modo como as escolas acolhem os estagiários condiciona (positiva ou negativamente) a sua integração na vida da escola e, conseqüentemente, o modo como aprendem a ser professores. Por isso as escolas não podem ser meros espaços de acolhimento dos estagiários, com acessibilidade diminuída e inautêntica ao conjunto de áreas e tarefas que perfazem o espectro das funções e papéis do professor, negando-lhes, assim, uma verdadeira experiência do que é ser professor (Batista, 2014). Uma experiência remetida para a periferia do quotidiano da escola (McLaren, 1994), sem oportunidades de centralidade participativa e fomento de autonomia decisional, compromete o processo de construção da IP.

No caso da EF, os estagiários consideram o grupo de EF e os seus espaços próprios como elementos formativos relevantes e distintos dos restantes da escola, ora pelo suporte e expertise que facultam, ora pela segurança e bem-estar que proporcionam, muito especialmente quando se sentem reconhecidos como professores de EF pelos futuros pares (Alves, MacPhail, Queirós, & Batista, 2018) e podem partilhar preocupações e conquistas (Alves, Queirós & Batista, 2014). Ainda assim, a construção da IP não pode ficar circunscrita à área disciplinar, pelo que importa que a escola, como um todo, assuma a missão formadora, contando com o papel ativo dos PC na busca de ambientes e experiências de socialização nas diversas facetas da profissão.

Neste sentido, as práticas de orientação de estágio têm que ir além do apoio instrumental (monitorização das aulas, acompanhamento das tarefas de planeamento, gestão e organização do processo de ensino aprendizagem, fornecimento de feedback pedagógico) e de apoio emocional e aconselhamento (por exemplo colaboração e partilha de ideias, estimular a reflexão, ajuda na resolução de problemas) (Silva, Batista & Graça, 2017). Uma orientação focada no

autodesenvolvimento (Kemmis et al., 2014) requer que os orientadores ajudem os estagiários a se tornarem membros de uma comunidade profissional, na qual todos participam como pares no diálogo profissional com o objetivo de autodesenvolvimento individual e coletivo. Neste tipo de orientação, os participantes estão envolvidos numa atmosfera de coaprendizagem, de interação dialógica corporizada numa atitude investigativa da prática e centrada na busca de soluções para os problemas reais oriundos da prática em que todos atuam como comentores do desenvolvimento profissional mútuo através da reflexão e fundamentação concetual das opções adotadas e respectivas consequências. Esta atmosfera dá corpo ao conceito de comunidade de prática¹², enquanto espaço de partilha e de reflexão, de agência relacional, sendo terreno fértil para a construção da IP e para a aprendizagem gradual, mas intrinsecamente assumida, das expectativas, limites, princípios e valores de ser professor.

Uma atmosfera favorável pede para “as relações de poder entre os futuros professores e orientadores estarem mais diluídas, permitindo-lhes construir novos conhecimentos no coletivo, comprometidos com a qualidade educativa e com a renovação das práticas profissionais, sem, contudo, prescindirem da sua individualidade” (Alves, Queirós & Batista, 2017, p. 177).

Caminhos para o ensino da Educação Física

A EF em Portugal, num passado recente, passou por políticas de desvalorização, que, atualmente, fruto da intervenção de associações profissionais, se estão a alterar¹³. No decurso desse período de marginalização da disciplina, os profissionais reconheceram a necessidade de ensaiar novos caminhos e renovar as suas práticas e discursos para captar o interesse e implicação dos estudantes, bem como o respeito e o reconhecimento dos seus pares e da

¹² “Comunidades de prática são grupos de pessoas que partilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão por um tópico, e que aprofundam os seus conhecimentos e experiência nessa área interagindo de forma continuada”.

“Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis” (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002, p. 4)

¹³ Esforço conjunto da Conselho Nacional das Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto (CNAPEF) e da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF) junto ao Ministério da Educação e sociedade em geral, na procura de repor a carga horária retirada à EF e o seu estatuto paritário com as restantes disciplinas do ensino secundário – quanto à contabilização da classificação para efeitos da média do ensino secundário e de acesso ao ensino superior –, resultante da reorganização curricular em 2012.

comunidade sobreveio (Graça & Batista, 2013). Paralelamente a essa mobilização profissional, as instituições de formação reconheceram que um dos problemas da EF está bem caracterizado por Azzarito e Ennis (2003), quando referem que o desenvolvimento do currículo da EF continua a persistir em fórmulas gastas e em expedientes de mera sobrevivência, havendo necessidade de ensaiar novos caminhos, capazes de atrair e de implicar a vontade e a energia dos estudantes e professores num esforço de construção conjunta de experiências de aprendizagens desportivo-motoras enriquecedoras e culturalmente significativas.

De facto, se queremos que os alunos reconheçam valor à EF e encontrem satisfação nas aulas, tem que haver melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem (Hardman, 2015), designadamente pelo recurso a diferentes modelos de ensino que podem servir de apoio à transformação dos discursos e das práticas da EF e à reconfiguração dos papéis, das responsabilidades e das relações entre os seus atores (Batista, & Queirós, 2015). Face a este panorama, importa que as conceções, como as identificadas por Bart Crum (1993) – cujos ideais são, respetivamente, biológicos (*education of the physical*) e pedagógicos (*education through the physical*), resultando num processo de ensino-aprendizagem voltado, ora para o divertimento e controlo disciplinar, ora para a aptidão –, deem lugar a práticas cujo foco central seja o ensino (Graça, 2012). Esta transformação dos discursos e das práticas da EF, bem como a reconfiguração dos papéis, das responsabilidades e das relações entre os seus atores, encontra lastro na utilização de modelos como o de educação desportiva (Siedentop, Hastie, & Mars, 2011), da Aprendizagem Cooperativa (Dyson & Casey, 2012), do desporto para a paz (Ennis et al., 1999) e da responsabilidade pessoal e social (Hellison, 1996).

De entre os contributos para este processo de renovação, podem ser destacados os oriundos da pedagogia da voz do estudante (Fielding & Rudduck, 2002; Mitra & Gross, 2009; Rudduck & Flutter, 2004). Robinson e Taylor (2007) destacam quatro princípios que devem nortear uma pedagogia da voz: (i) a conceção de comunicação como diálogo; (ii) os pressupostos de participação e inclusão democrática; (iii) o reconhecimento de que as relações de poder são desiguais e problemáticas; e (iv) a possibilidade de mudança e transformação. Voz, diálogo e ação conjunta abrem novas possibilidades à EF e colocam aos professores e alunos novos desafios de aprenderem uns com os outros. Atendendo ao que refere Lincoln (1995): “Os professores que ajudam os alunos a encontrar a sua voz descobrirão que as suas próprias vozes

são mais claras e mais fortes no processo”¹⁴ (p. 93) –, esses desafios precisam de ser estendidos à formação de professores, procurando renovar ideias e práticas dos professores em formação e dos formadores que os acompanham na universidade e nas escolas, assim como impulsionar alterações da EF, demasiado centrada no professor, tão pouco fértil de autonomia e tão amplamente desvalorizada.

Em tempos de algumas ambiguidades educativas, a EF tem de se fundamentar, estreitando as relações entre teoria e prática pedagógica, de modo a justificar à comunidade escolar e à própria sociedade o seu valor, inovando e experimentando novos modelos, estratégias, metodologias, conteúdos de modo a contribuir para a formação integral das crianças e jovens e para a apropriação crítica da cultura contemporânea (Betti & Zuliani, 2002), com uma clara valorização da aprendizagem e do conhecimento (Batista & Queirós, 2015). Esta é uma forma que pode ajudar a superar o círculo vicioso em que os programas de formação de professores de EF de encontram enredados, isto é, claramente marcado pela incapacidade de se romper com as crenças sobre o ensino e aprendizagem que os estudantes, futuros professores, tendem a trazer para a formação inicial e que permanecem nos contextos escolares para onde irão fazer o seu estágio profissional (Batista, Graça & Queirós, 2014).

Este é um duplo desafio que as instituições de formação devem abraçar. Por um lado, devem apelar a esta pedagogia da voz na estruturação e desenvolvimento das várias componentes do currículo, designadamente do estágio profissional, em que tendem a persistir processos centralizados de interações restritas e circunscritas aos orientadores (faculdade e da escola) que acompanham os estagiários e, por outro, precisam de estruturar a intervenção em EF com base nestes princípios.

Com este intuito, a Fadeup tem avançando com ensaios curriculares, estruturados em ciclos de investigação-ação, com os quais se procurou tornar os estagiários construtores do seu processo de aprendizagem e, simultaneamente, envolver as escolas cooperantes no processo de formação inicial de professores, procurando contrariar o fechamento do núcleo de estágio sobre si próprio, abrindo-se para o envolvimento do grupo de EF (Graça, Batista & Queirós, 2016) e

¹⁴ “Teachers who help students find students voice, will discover that their own voices are clearer and stronger in the process”.

docentes das didáticas da faculdade – que coadjuvam os EE nos processos de concepção, planificação, realização e reflexão, numa lógica orientada para renovação das práticas de EF.

Os benefícios destes projetos participativos e colaborativos entre a faculdade e as escolas foram amplamente visíveis, não apenas para os estagiários, designadamente ao nível do conhecimento da matéria de ensino e das competências de ensino, mas também para os orientadores que aprenderam melhor o processo de *scaffolding* do trabalho com os estagiários. Já os docentes da didática acederam a patamares superiores de entendimento da relação teoria-prática e os alunos de EF evidenciaram melhorias substanciais das aprendizagens nas matérias lecionadas¹⁵.

Apontamento final

Retomando a análise de Zeichner et al. (2014) acerca da formação de professores, consideramos que esta deve ocorrer no seio de uma relação profícua entre a universidade e a escola, num ambiente de indagação permanente sobre o conhecimento que importa na formação de professores. Nesta moldura concetual, importa investir na reorganização da formação tendo em conta que esta deve ocorrer dentro da profissão, em espaços partilhados entre a escola e a universidade, em torno de processos de aprender a ensinar, em que cada estudante deve ter uma voz, tornando a sua aprendizagem consciente. Nas palavras de Lange e Burroughs-Lange (2018), importa que cada estudante se foque “no aprender a ensinar, bem como no porquê e no como se pode tornar um profissional observador, autorregulador, questionador e de referência”¹⁶ (p. 9). Contudo, não obstante estas ferramentas serem essenciais à aprendizagem profissional, estas ganham verdadeira expressão em espaços de interação, designadamente em contextos de comunidade de prática em que os participantes trabalham em prol de objetivos comuns, partilhando experiências, refletindo e (re)construindo conhecimento numa atmosfera de co-aprendizagem. Com efeito, aprender a profissão pela e na interação empodera não apenas o presente, mas também o futuro profissional.

¹⁵ O testemunho relativo ao desenvolvimento de um dos projetos – “A construção do conhecimento profissional em contexto de estágio por recursos a metodologias ativas de aprendizagem e de autocópia” – pode ser consultado em: <http://tv.up.pt/premiums/111>.

¹⁶ “*on your learning to teach and why and how you can become a self-observing, self-regulating, enquiring, outstanding professional*”.

Assumir o imperativo da profissionalização é o caminho a seguir, criando o terceiro espaço proposto por Nóvoa (2017), em que a escola e a universidade trabalham em congruência e em colaboração, num espaço que não é de nenhum, mas sim de ambos. Esta premissa importa não apenas à formação de professores, mas à transformação das práticas profissionais nas várias áreas disciplinares, porquanto permite ultrapassar os muros da discussão da relação teoria-prática.

Referências

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Albanese, M., Mejicano, G., Mullan, P., Kokotailo, P., & Gruppen, L. (2008). Defining characteristics of educational competencies. *Medical Education*, 42(3), 248-255.
- Alves, M., MacPhail, A., Queirós, P., & Batista, P. (2018). Becoming a physical education teacher during formalised school placement: a rollercoaster of emotions. *European Physical Education Review*, 25(3), 893-909.
- Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2014). Os processos de agenciamento e de estrutura no contexto do estágio profissional: a voz dos estudantes-estagiários. In P. Batista, P. Queirós, & A. Graça, *O estágio na (re)construção da identidade profissional do professor* (pp. 209-239). Porto: Universidade do Porto.
- Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 159-185. doi: 10.21814/rpe.12275
- Azzarito, L., & Ennis, C. (2003). A sense of connection: toward social constructivist physical education. *Sport, Education and Society*, 8(2), 179-197.
- Batista, P. (2008). *Discursos sobre a competência. contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto.

- Batista, P. (2012). O estágio enquanto espaço de socialização profissional: Uma reflexão apoiada em alguns resultados empíricos de um projecto de investigação. In *II Congresso da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto* (p. 107). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 9-41). Porto: Universidade do Porto.
- Batista, P., & Borges, C. (2015). Professor cooperante: papel e desafios no contexto português e quebequense. In R. Resende, A. Albuquerque, & R. Gomes (Eds.), *Formação e saberes em desporto, educação física e lazer*. Petrópolis: Vozes.
- Batista, P., & P. Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista, & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 29-43). Porto: Editora Fadeup.
- Batista, P., & Pereira, A. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de Educação Física: da competência à conquista de uma identidade profissional. In I. Mesquita & J. B. (Eds.), *Professor de Educação Física: fundar e dignificar a profissão* (pp. 75-101). Porto: Editora Fadeup.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (Eds.). (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: Editora Fadeup.
- Batista, P., Pereira, A. L., & Graça, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In J. Nascimento, & G. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção* (Vol. 2, pp. 81-111). Florianópolis: Editora Udesc.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Betti, M., & Zuliani, L. R. (2002). Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 1(1), 73-81.

- Birkeland, S., & Feiman-Nemser, S. (2012). Helping school leaders help new teachers: a tool for transforming school-based induction. *The New Educator*, 8, 109-138. doi: 109-138. 10.1080/1547688X.2012.670567
- Bloomfield, D. (2010). Emotions and 'getting by': a pre-service teacher navigating professional experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(3), 221-234.
- Cardoso, M., Batista, P., & Graça, A. (2016). A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 371-390. doi: 10.1590/S1413-24782016216520
- Chepaytor-Thompson, J., & Lyu, W. (2003). Pre-service teacher's reflections on student teaching experiences: lessons learned and suggestions for reform in PETE programs. *Physical Educator*, 6(3), 2-12.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22(7), 267-276.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2006). Troubling images of teaching in no child left behind. *Harvard Educational Review*, 76(4), 668-697. doi: 10.17763/haer.76.4.56v8881368215714
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249- 305.
- Cochran-Smith, M., Piazza, P., & Power, C. (2013). The politics of accountability: assessing teacher education in the United States. *Educational Forum*, 77(1), 6-27. doi: 10.1080/00131725.2013.739015
- Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in Physical Education: problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45, 339-356.
- Dyson, B., & Casey, A. (2012). *Cooperative learning in physical education: a research-based approach*. London: Routledge.
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33-39. doi: 10.1016/j.ijer.2011.04.007

- Enyedy, N., Goldberg, J., & Welsh, K. (2006). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education, 90*(1), 68-93.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston, M. Huberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research in teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education, 52*(1), 17-30.
- Feiman-Nemser, S. (2012). *Teachers as learners*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Fielding, M., & Rudduck, J. (2002). The transformative potential of student voice: Confronting the power issues. In *Annual Conference of the British Educational Research Association* (pp. 12-14). University of Exeter, Exeter. Recuperado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002544.htm>
- Furlong, J. (2013). Globalisation, neoliberalism, and the reform of teacher education in England. *Educational Forum, 77*(1), 28-50. doi: 10.1080/00131725.2013.739017
- Gee, J. (2005). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. New York: Routledge.
- Govaerts, M. (2008). Educational competencies or education for professional competence? *Medical Education, 42*(3), 234-236.
- Graça, A., & Batista, P. (2013). La educación física en las escuelas portuguesas según sus profesionales. *Tándem Didáctica de la Educación Física, (42)*, 37-47.
- Graça, A., Batista, P., & Queirós, P. (2016). A formação de professores em equação. In A. Shigunov, & I. Fortunato (Eds.), *Formação de professores de educação física em perspectivas: Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 78-110). São Paulo: Hipótese.
- Grossman, P. (2008). Responding to our critics: from crisis to opportunity in research on teacher education. *Journal of Teacher Education, 59*(1), 10-23. doi: 10.1177/0022487107310748
- Hager, P., & Gonzi, A. (1996). What is competence? *Medical Teacher, 18*(1), 15-18.
- Hardman, K. (2015). *Physical education: 'the future ain't what it used to be!'*. Recuperado de http://w3.restena.lu/a pep/docs/CC/Hardman_Luxembourg1.pdf

- Hellison, D. (1996). Teaching personal and social responsibility in physical education. In S. J. Silverman, & C. D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction* (pp. 269-286). Champaign: Human Kinetics Publishers.
- Helms, J. (1998). Science-and me: subject matter and identity in secondary school science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(7), 811-834.
- Holland, D., Lachicotte Junior, S., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hong, J., & Stähle, P. (2005). The coevolution of knowledge and competence management. *International Journal of Knowledge and Competence Management*, 1(2), 129-145.
- Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Kosnik, C., Beck, C., & Goodwin, A. L. (2016). Reform efforts in teacher education. In J. Loughran, & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 267-308). New York: Springer.
- Lange, J., & Burroughs-Lange, S. (2018). *Learning to be a teacher*. London: Sage.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S. (1995). In search of students' voices. *Theory Into Practice*, 34(2), 88-93.
- Luehmann, A. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91(5), 822-839. doi: 10.1002/sce.20209
- Mansfield, B., & Mitchell, L. (Eds.). (1996). *Towards a competence workforce*. Aldershot: Gower.
- McLaren, P. (1994). *Life in schools: an introduction to critical pedagogy*. New York: Teachers College Press.

- Meijer, P. C., Graaf, G. de, & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(1), 115-129. doi: 10.1080/13540602.2011.538502
- Mendes, J. (2001). O desafio das identidades. In B. S. Santos (Ed.), *Globalização: fatalidade ou utopia?* (Vol. 1, pp. 489-523). Porto: Afrontamento.
- Mitra, D. L., & Gross, S. J. (2009). Increasing student voice in high school reform: building partnerships, improving outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(4), 522-543. doi: 10.1177/1741143209334577
- Naz, F., Abida, K., Munir, F., & Saddiqi, A. (2010). Practicum: a need in teacher education. *International Journal of Learning*, 17(8), 443-459.
- Nóvoa, A. (2012). Devolver a formação de professores aos professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 18(35), 11-22.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Parry, S. (1996). The quest for competences: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. *Training*, 33, 48-56.
- Robinson, C., & Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: values and perspectives. *Improving Schools*, 10(1), 5-17. doi: 10.1177/1365480207073702
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2004). *How to improve your school: giving pupils a voice*. London: Continuum.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: in search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Mars, H. V. D. (2011). *Complete guide to sport education*. Champaign: Human Kinetics.
- Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2017). O papel do professor cooperante no contexto da formação de professores de educação física: a perspectiva dos professores cooperantes. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(7).

- Spencer, L., & Spencer, S. (Eds.). (1993). *Competence at work: models for superior performance*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Spitzberg, B. (1983). Communication competence as knowledge, skill, and impression. *Communication Education*, 32(3), 323-329.
- Stenhouse, L. (1984). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Tatto, M. T. (2007). Introduction: international comparisons and the global reform of teaching. In M. T. Tatto (Ed.), *Reforming teaching globally* (pp. 7-18). Oxford: Symposium Books.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wiemann, J., & Blacklund, P. (1980). Current theory and research in communicative competence. *Review of Educational Research*, 50(1), 185-199.
- Williams, J. (2010). Constructing a new professional identity: career change into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 639-647.
- Zeichner, K. M. (2013). Two visions of teaching and teacher education for the twenty-first century. In X. Zhu, & K. Zeichner (Eds.), *Preparing teachers for the 21st Century* (pp. 3-19). Berlin: Springer.
- Zeichner, K. M., Payne, K. A., & Brayko, K. (2014). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135. doi: 10.1177/0022487114560908
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 6 de agosto de 2018; revisado em 22 de março de 2019; aprovado para publicação em 26 de abril de 2019.

Autor correspondente:

Paula Batista - Universidade do Porto - Faculdade de Desporto - Pedagogia do Desporto, Rua Dr. Plácido Costa, 91, Porto, 4200-450, Portugal.