

---

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

---

**DENISE ROSA MARCELINO**

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA:  
ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE  
DOCENTE NO PROCESSO DE ESTÁGIO CURRICULAR  
SUPERVISIONADO**



Rio Claro  
2009

DENISE ROSA MARCELINO

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA:  
ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO  
PROCESSO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Orientador: Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciada em Educação Física.

Rio Claro  
2009

370.71 Marcelino, Denise Rosa  
M314f Formação do professor de Educação Física : análise da constituição da  
identidade docente no processo de estágio curricular supervisionado /  
Denise Rosa Marcelino. - Rio Claro : [s.n.], 2009  
63 f. : il., quadros

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Educação Física) -  
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro  
Orientador: Samuel de Souza Neto

1. Professores - Formação. 2. Identidade docente. 3. Prática de ensino.  
4. Formação profissional. 5. Habitus. 6. Identidade docente. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP  
Campus de Rio Claro/SP

## AGRADECIMENTOS

O tempo decorrido desde a idéia inicial até o momento de imprimir a versão final desse trabalho foi um tempo tenso. Por várias vezes pensei que não daria tempo e duvidei de algumas competências que eu imaginava ter. Mas ele está pronto! E me ajudou a aprender coisas novas, sem dúvida.

Quando tomei a decisão de me matricular na complementação do curso, eu não imaginava o mundo novo que estava prestes a se abrir à minha frente. Foram (mais) três anos de estudos nos quais o aprendizado foi intenso, extremamente prazeroso e agregou conhecimentos valiosos à minha formação. Não me arrependo de ter despendido (mais) esse tempo com a graduação.

Assim, passados três anos após a entrega do primeiro trabalho de conclusão de curso chega, mais uma vez, o momento de agradecer. Uma tarefa não menos importante que a confecção do trabalho onde esquecer algum nome pode ser indelicado. No entanto, por ser o único momento de total liberdade num trabalho científico, onde o pensamento e a escrita não têm que estar apoiada na idéia de outras pessoas, eu não poderia deixar de fazê-lo.

Os agradecimentos vão, de forma geral, a todas as pessoas que estiveram junto a mim no percurso desse trabalho, seja me dando dicas, ouvindo meus dilemas com o tema escolhido, dando apoio nos momentos de desespero (que foram muitos) ou, simplesmente, torcendo pra dar tudo certo. Ouvidos disponíveis são muito importantes nessa fase.

Mas há alguns agradecimentos que têm que ser feito em particular devido à importância crucial que tiveram para a confecção do trabalho.

Por isso, primeiramente agradeço ao meu orientador, professor Samuel de Souza Neto, especificamente por duas coisas: primeiro a aceitação em orientar meu trabalho de conclusão da Licenciatura e, em segundo, pela tamanha paciência que teve comigo e com meu trabalho durante esse tempo. Certamente foi um período bastante especial pra mim.

Também agradeço aos quatro participantes do trabalho pela disponibilidade e respeito com essa pesquisa. Sem a participação deles as coisas teriam sido mais difíceis ainda. Muito obrigada.

Não poderia deixar de agradecer à professora mestre Larissa Cerignoni Benites por seu tamanho profissionalismo e disposição em me auxiliar já na reta final do trabalho quando eu não sabia que caminho seguir. Foi uma ajuda imprescindível que só fez aumentar minha admiração pela profissional competente que ele é. Aos meus companheiros de trabalho que sempre com muita compreensão permitiram que eu me ausentasse do trabalho para poder me dedicar aos estudos e ao meu TCC.

Aos bibliotecários, que sempre pacientes e sorridentes resolveram problemas, muitas vezes simples, mas que eu não dei conta de resolver sozinha. Eles são a “vida” das nossas pesquisas na faculdade.

À minha família que, mesmo à distância já há oito anos, nunca me deixa sozinha. As boas vibrações chegam até mim, com certeza. Sem eles seria complicada essa caminhada.

E, mais uma vez, ao André. Ele, de modo bem particular, tem me trazido ao longo desses anos conhecimentos paralelos aos da faculdade que, sem dúvida alguma, melhoram a mim como ser humano. *Ecce Homo!* A ele eu agradeço pelo respeito, paciência e amor dedicados nesse tempo.

Finalizando essa etapa, agora é projetar as outras. Que venham!

## RESUMO

A formação profissional é uma área de estudo que procura, através de estudos sistematizados, entender, entre outras coisas, os processos que se dão na constituição do *ser profissional*, os saberes que se produzem e as identidades que se formam. Especificamente na área de Educação, analisar a formação dos professores é de suma importância para refletirmos a respeito das práticas profissionais. Há alguns anos a temática da identidade docente ou identidade profissional vem sendo discutida na área de educação. De acordo com André (apud ALVES et al., 2007), os temas identidade e profissionalização docente apareceram como temas emergentes de pesquisa no início da década de 1990. Já no ano de 2003, do total de teses e dissertações defendidas sobre formação de professores, verificou-se que 43% dos temas eram sobre a identidade docente (ANDRÉ, 2005 apud ALVES et al., 2007). Além disso, Pimenta (2002) acrescenta que, na mesma época, os estudos sobre a formação inicial e contínua, repensadas a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, se revelaram uma demanda importante. Sendo a identidade docente um tema relevante para a área da Educação, é considerável a reflexão acerca dela bem como o levantamento de questões pertinentes que viabilizem o debate. Nesse trabalho buscamos analisar a constituição da identidade de futuros professores na fase de pré-ensino através dos seguintes objetivos: (a) Averiguar no processo de formação do professor de Educação Física as dimensões da docência que são exercitadas por ocasião dos estágios curriculares supervisionados de Prática de Ensino e; (b) Identificar nos relatórios e trabalhos de campo da disciplina Prática de Ensino e também por meio de questionário, as principais dificuldades que são assinaladas neste processo de formação, bem como na passagem de estudante-estagiário a "professor-principiante". Na análise de resultados encontramos que esses estudantes apresentam características de professores em início de carreira, de acordo com a periodização do ciclo de vida de professores proposto por Huberman (1995), sem no entanto deixar de apresentar um *habitus* estudantil que se mostrou nas posturas adotadas em aula bem como na insegurança em lidar com os alunos. Consideramos que o processo do estágio curricular supervisionado é uma fase de conflitos para o estudante, pois ele tem que aprender a se articular entre a tarefa de agir como professor sem ainda o sê-lo efetivamente, esse conflito, por fim é o grande responsável pela transição do *habitus* estudantil para o novo *habitus*, o de professor.

Palavras-chave: formação profissional, prática de ensino, *habitus*, identidade docente

## SUMÁRIO

	Página
1 – INTRODUÇÃO	6
2 - REVISÃO DE LITERATURA	8
2.1 – Formação Profissional	8
2.2 – Identidade e Identidade docente	11
2.3 – Prática de ensino/Estágio curricular supervisionado e a construção da identidade docente	14
2.4 – O problema de estudo	21
3 – OBJETIVOS	23
4 – NATUREZA DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	24
4.1 – Escolha dos participantes e coleta de dados	25
4.2 – Técnica de análise de dados	29
5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	
5.1 – Elementos da docência	30
5.2 – Rito de passagem	35
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
7 – REFERÊNCIAS	49
7.1 – Referências complementares	52
8- ANEXOS	53
8.1 ANEXO A – Exemplo de um dia de observação de aulas	53

## INTRODUÇÃO

De acordo com o dicionário Aurélio (2001) o substantivo feminino *identidade* pode significar “qualidade do que é idêntico ou caracteres próprios e exclusivos duma pessoa, como nome, idade, sexo, estado, profissão etc”, ou seja, existe um conjunto de atributos que identificam uma pessoa quer isoladamente ou em grupo. Na identidade de grupos específicos, deparamo-nos com os profissionais da educação, os professores. Esse grupo de profissionais, como os outros têm seus caracteres próprios e exclusivos que compõem sua identidade e os tornam diferentes de outra categoria.

No entanto, em que momento estes profissionais começam a delinear sua identidade de professor? Seria ainda no curso de formação? Seria no momento da prática profissional, ou seja, após o término do curso? Seria essa identidade acabada? Essa identidade constrói-se isoladamente ou na interação com os pares? Quais seriam os fatores que mais influenciam tal construção? É um processo fácil?

Tais questões apareceram à luz das reflexões acerca da formação de professores, especificamente num momento especialmente desequilibrador do curso de formação que é o período de realização dos estágios curriculares supervisionados dentro da disciplina Prática de Ensino.

Na tentativa de encontrar alguma resposta a tais questões, de extrema importância e necessidade foi tomar contato com um referencial teórico que guiasse essa busca. Assim chegamos a Pierre Bourdieu que de forma bastante abrangente descreveu sua forma de pensar a interação entre indivíduo e sociedade sem



extremismos objetivista e/ou subjetivista, o que ele denominou de *habitus* (1983, 1989, 1994a, 1994bd, 1994c, 2007). Para esse autor, o *habitus* é a forma de melhor articular a interação do sujeito em seu meio social. Entendendo que a identidade traz um *habitus* subjacente a ela, não poderíamos descartar essa contribuição. Além de Bourdieu, outro autor estudioso de identidade profissional, Claude Dubar (1997), nos auxiliou com sua noção de socialização. Segundo ele, a socialização, entendida como interação com o meio social, é responsável pela edificação da identidade do indivíduo.

Ainda, buscamos descrever os elementos do estágio supervisionado para podermos entender a etapa em que se encontram os participantes desse estudo bem como as possíveis dificuldades dela decorrentes.

Com Tardif (2002) tentamos esclarecer a questão dos saberes docentes incorporados e produzidos pelos estudantes e entender a importância de cada um para a atuação profissional.

Apoiando-nos nesses referenciais supracitados, tivemos a intenção de entender as nuances desse período tão particular no processo de formação de professores, obtendo assim algumas ferramentas para compreender melhor a constituição da identidade docente por estudantes de educação física.

## REVISÃO DE LITERATURA

### Formação profissional

Formação profissional pode ser entendida como um conjunto de atividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidas para o exercício das funções próprias de uma profissão ou grupo de profissões em qualquer ramo de atividade. Especializa-se na experiência profissional e é voltada para a aquisição de competências profissionais.

A formação profissional é uma área de estudo que procura, através de estudos sistematizados, entender, entre outras coisas, os processos que se dão na constituição do *ser profissional*, os saberes que se produzem e as identidades que se formam. Especificamente na área de Educação, analisar a formação dos professores é de suma importância para refletirmos a respeito das práticas profissionais e a partir dessa reflexão, propor algum tipo de alteração visando sempre à melhora das práticas educacionais.

Tendo em vista a crença em que a formação inicial do professor afeta de alguma forma sua atuação profissional, o objetivo das instituições de formação deve ser garantir que seja uma formação sólida e que ofereça subsídios para o futuro profissional.

A palavra **formação** tem como significado, entre outros, o “ato ou efeito de formar” e, em seqüência, **formar**, também entre seus outros significados, pode ser definida como “educar”, assim, de acordo com os significados atribuídos a essas

duas palavras e trazendo-os para o contexto dessa explanação, temos que o curso de formação inicial tem como intuito primeiro *educar os futuros educadores*.

A sociedade em geral tem a expectativa de que o curso de formação inicial *forme* o professor sem se dar conta, até por desconhecimento do processo, que essa *formação* esperada se dá ao longo da carreira, é contínua e talvez nunca termine completamente (PIMENTA, 2002). Durante seu curso de formação inicial o futuro professor precisa ter contato com os saberes teóricos, que têm como finalidade embasar sua profissão, e a partir deles estruturar sua ação.

Tardif (2002) nos fala sobre os saberes docentes e formação profissional. Em seu texto ele considera o saber docente como algo plural sendo que é proveniente de variadas fontes e problematiza tanto a posição social do professor, considerando que apesar ocuparem uma posição estratégica entre os grupos que atuam, são socialmente desvalorizados no campo dos saberes, quanto a relação do docente com os saberes produzidos quando diz que

“A relação que os professores mantêm com os saberes é a de ‘transmissores’, de ‘portadores’ ou de ‘objetos’ de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e com espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem.”(TARDIF, 2002, p. 40).

Na descrição dos saberes docentes temos que os saberes da formação profissional são “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais e faculdade de ciências da educação)” (p. 37).

Entre os saberes da formação profissional estão aqueles que são transmitidos nos cursos e departamentos universitários, independentemente das faculdades de educação. São chamados **saberes disciplinares** que se integram à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas disciplinas oferecidas pela universidade e “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (p. 38). Há também os **saberes curriculares**, estes “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (p. 38). Eles

também estão ligados às instituições de formação e correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar.

No entanto, existe outro saber que não se aprende propriamente durante o curso de formação, ele se constitui no exercício da função. É uma construção empírica brotando da experiência e sendo por ela validada. Ao contrário dos anteriores, é definido e selecionado pelo professor e tem uma relação de interioridade com ele. A aprendizagem aqui vem com a prática do trabalho, na interação com os outros, no enfrentamento de situações, na resolução de problemas e na reflexão sobre dificuldades e êxitos levando o professor a avaliar e reajustar suas formas de proceder (CAVACO, 1995).

Esses saberes são classificados como **saberes práticos**, ou **da experiência** (TARDIFF, 2002) eles dão ao professor certa autonomia em sua atuação e propiciam a reflexão sobre sua prática (SCHÖN, 1990 citado por PIMENTA, 2002).

Dessa forma, as lacunas que ficaram abertas durante a formação inicial, passam a ser preenchidas no exercício da profissão, que é onde o profissional confronta teoria e prática e, a partir desse confronto, passa a produzir os saberes de sua experiência.

Um desafio colocado aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos do estado de **ver os seus professores da ainda com a perspectiva e o olhar de aluno ao ver a si próprio como professor**. Isto é, de começar a construir a sua identidade de professor e para isso, como pondera Pimenta (2002, p. 20), apenas os saberes da experiência não bastam.

Nesse sentido não há como afirmar quais saberes têm maior relevância na formação do professor, mas podemos entender que eles se complementam com o intuito de dar subsídios para sua atuação profissional.

Molina (1997) apresenta uma crítica aos cursos de formação de professores, no contexto do Rio Grande do Sul, dizendo que os cursos preparam o professorado de forma inadequada para a escola pública citando como um exemplo a redução de horas dedicadas à prática de ensino nas escolas públicas. Acrescenta que, muito embora o currículo tenha a pretensão de formar um docente generalista, com conhecimento em humanidades, a formação inicial acaba por colocar em marcha uma formação tecnicista, incentivando o graduando a pensar de forma linear, ou

como ele mesmo explica, de forma cartesiana, partindo do simples para o complexo, do fácil para o difícil, do específico para o geral. Entendendo que a atuação na escola, e até mesmo a vida da escola, não segue necessariamente um caminho linear, os cursos poderiam preparar os futuros professores para lidar com essa particularidade.

Dentro deste contexto exposto, cabe um olhar atencioso do processo de formação profissional para o momento do estágio curricular supervisionado, pensando nos elementos presentes em seu universo como: a passagem de aluno para professor, a compreensão dos saberes adquiridos no ambiente acadêmico, a relação com a prática, o choque com a realidade, a representação de escola, entre outros.

Todavia um ponto de interesse é a questão da identidade profissional e como esta se consolida durante o processo de formação e em especial no momento do estágio curricular supervisionado.

## **Identidade e identidade docente**

Há alguns anos a temática da identidade docente ou identidade profissional vem sendo discutida na área de educação. De acordo com André (apud ALVES et al., 2007), os temas **identidade e profissionalização docente** apareceram como temas emergentes de pesquisa no início da década de 1990. Já no ano de 2003, do total de teses e dissertações defendidas sobre formação de professores, verificou-se que 43% dos temas eram sobre a identidade docente (ANDRÉ, 2005 apud ALVES et al., 2007). Além disso, Pimenta (2002) acrescenta que, na mesma época, os estudos sobre a formação inicial e contínua, repensadas a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, se revelaram uma demanda importante. Sendo a identidade docente um tema relevante para a área da Educação, é considerável a reflexão acerca dela bem como o levantamento de questões pertinentes que viabilizem o debate.

Algumas definições de identidade, identidade profissional e identidade docente são importantes para podermos entender o assunto a ser abordado. Nesse

contexto, Garcia et al. (2005) nos dá sua contribuição para esse entendimento quando esclarece que

“Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas.” (p. 48).

Nóvoa (1995) descreve a identidade como um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras **de ser** e **de estar** na profissão. Para ele a identidade não é algo adquirido, não é uma propriedade nem um produto e, por ser um processo que necessita de tempo, sugere que mais adequado seria chamar a construção das identidades de **processo identitário**, enfatizando a dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz profissional.

Pimenta (2002), corroborando com Nóvoa (1995), acrescenta que a identidade é um dado mutável e não é externo para que possa ser adquirido. “Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (p. 18). A autora complementa, dizendo que a **identidade profissional** se constrói a partir de vários meios entre eles: a significação social da profissão, o confronto entre as teorias e as práticas, a análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, das novas teorias. “Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes” (p. 19) e a partir da rede de relações com seus pares, ou seja, a partir da socialização.

A dinâmica da socialização na constituição de identidades foi intensamente estudada por Dubar (1997). De acordo com esse autor, a identidade humana

“Não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende

tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições” (DUBAR, 1997, p. 13).

E complementa dizendo, numa primeira definição, que a identidade é um produto de sucessivas socializações.

Este autor escreve, ainda, que a identidade também é “o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 1997, p. 105). Assim, a identidade é algo dinâmico produzido pelas relações sociais. Essas relações são muito ricas em termos de conflitos de valores, objetivos, subjetividades e diversidade, assim elas trazem informações, mas também trazem a dificuldade de classificar o fenômeno do processo identitário, uma vez que as sociedades onde se dão essas relações são tão dinâmicas quanto as próprias relações.

Juntamente neste contexto se encontra o processo de socialização, pois o mesmo também se apresenta como um processo dinâmico de interação e associação dos indivíduos sociais em que ocorrem construções coletivas de condutas sociais integrando três aspectos complementares: aspecto cognitivo (regras), aspecto afetivo (valores) e aspecto expressivo (signos).

Dentro deste contexto, baseados nos estudos de Dubar (1997), Alves et al.(2007) buscaram estudar a identidade profissional do indivíduo não apenas do ponto de vista de sua subjetividade, mas compreendendo a constituição da identidade como interação entre os parceiros e a sua trajetória pessoal e social. Os autores concluem que “a constituição das identidades está sempre em movimento” (p. 283), o que nos deixa mais claro ainda que, como colocado no início do texto e corroborando as idéias dos autores citados anteriormente, a identidade profissional é um processo ininterrupto durante o ciclo de vida do indivíduo.

Com este olhar, a identidade docente se traduz como um elemento presente na dimensão profissional que supostamente começa a se moldar nos cursos de formação inicial de professores. No entanto não podemos deixar de considerar que quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já possuem saberes/conhecimentos sobre o que é *ser professor*, pois trazem consigo a

experiência de terem sido alunos de diferentes professores em sua vida escolar (PIMENTA, 2002).

Os alunos, futuros professores, passaram antes pela socialização primária, que é caracterizada pela incorporação de saberes básicos, numa fase de pré- formação (FEIMAN-NEMSER, 1982) quando, ainda crianças, tiveram os primeiros contatos na escola. Porém, por ocasião da socialização secundária (universidade), também denominada de pré-serviço (FEIMAN-NEMSER, 1982) e caracterizada pela incorporação de saberes especializados ou profissionais, adquirem-se os conhecimentos específicos do ato de ensinar, bem como os subsídios inerentes à atuação docente.

Dentro desse arcabouço, que se prolonga depois com a entrada na carreira, vai se constituindo uma identidade que não é fixa, como dito anteriormente, permanecendo em constante movimento ao longo da carreira docente. Essa identidade trás, subjacente a ela, um *habitus* – uma espécie de sociologia genética das disposições relacionadas ao agir, sentir, acreditar e pensar e de suas atualizações com a tarefa de ultrapassar a oposição entre sociedade e indivíduo (LAHIRE, 2002).

Abrem-se então algumas portas para se compreender o momento do estágio curricular como um processo necessário à formação profissional e extremamente rico de significados.

### **Prática de ensino /estágio curricular supervisionado e a construção da identidade docente**

Nos cursos de formação inicial de professores, as licenciaturas, em particular a Educação Física, a constituição e construção dessa identidade docente perpassam diferentes disciplinas que construirão o arcabouço teórico do futuro professor, são os saberes da formação.

Porém uma disciplina em específico chama a atenção, por colocar os estudantes/professores frente a frente com os alunos em situações reais de ensino. É o lugar de confrontar teoria e prática e de onde se podem extrair substratos para a



atuação profissional posterior: a Prática de Ensino/ Estágio Curricular Supervisionado.

A Prática de Ensino ocorre na forma de disciplina (incorporando conhecimentos da Didática Especial ou Didática Específica) e atividade (o estágio supervisionado) geralmente na segunda metade do curso de graduação (licenciatura). Portanto trata-se de uma área de estudo (Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado) que trás subjacente a ela a reflexão teórica, bem como uma teoria da formação que permite compreender, por exemplo, o seu papel no âmbito do currículo de acordo com a proposta do projeto pedagógico.

De modo que não se trata apenas de colocar os estagiários em movimento, em situações de práticas pedagógicas, se não há uma compreensão do que está submerso àquela prática do ensino. Da mesma forma que não basta colocar em prática o que dominam enquanto conteúdo ou levar, simplesmente, para as experiências bem sucedidas que tiveram quando alunos ou mesmo de apenas imitar aqueles professores que consideram bem sucedidos. Embora isso possa ocorrer, há necessidade de ressignificar este conjunto de conteúdos e experiências sobre o prisma do processo de formação.

Contudo, também não é suficiente colocar o estagiário frente a uma turma de escolares e exigir dele a reprodução do gesto técnico e da performance, no caso da Educação Física. Independente do conteúdo a ser trabalhado nesse exercício do estágio curricular supervisionado, busca-se desenvolver no futuro professor a capacidade de reflexão e análise de sua prática e fazer dessa análise reflexiva a iniciativa para a melhora da atuação, a descoberta das falhas e dos acertos, construções de estratégias, alguma compreensão sobre sua futura profissão, qual o lugar da sua disciplina dentro da escola entre outros aspectos que podem vir a ser desenvolvidos a partir da análise reflexiva da própria atuação no estágio.

A Prática de Ensino, como disciplina é regulamentada por uma série de legislações que fazem dela uma disciplina ímpar no currículo das licenciaturas.

Num breve histórico a respeito do estágio curricular para educadores, descrito por Benites (2009) encontramos que

“Em 1946, por meio do Decreto-Lei 9.053/46, se tornou obrigatório a manutenção de um ginásio destinado à aplicação

da prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática (BRASIL, 1946), colocando no papel a preocupação com a prática pedagógica e suas dificuldades profissionais. Dá-se início ao processo de manutenção da área pedagógica vinculando a prática a uma teoria. Aponta-se para a emergência de uma cultura do magistério na busca de uma identidade. Posteriormente, com a LDBEN 4024/61 passou-se a exigir que a formação do educador tivesse a sua especificidade (BRASIL, 1961). Dentro desse contexto, a Lei 5540/68 instituiu as diretrizes de formação para a licenciatura plena e curta (BRASIL, 1968) e a LDBEN 9394/96 assinalou para a perspectiva de um curso de formação de professores com identidade própria, valorizando a Prática de Ensino (estágio curricular) com uma carga horária de 300 horas (BRASIL, 1996). Nos anos 60, o Parecer CFE 292/62 e a Resolução CFE 9/69 vão confirmar a construção deste perfil profissional, transformando o curso de Didática num rol de matérias pedagógicas, emergindo desse processo a disciplina e/ou atividade Prática de Ensino / Estágio Supervisionado (em 8 escolas da comunidade, ocupando 5% da carga horária total do curso) que, em conjunto com os conhecimentos da formação específica e os advindos da experiência, formariam o professor, dando a base para o saber profissional, “Esta formação teria como objetivo fazer do professor, um educador, capaz de tornar o seu ensino uma atividade particularizada e um instrumento para formação integral do aluno, com a introdução da prática de ensino, os Ginásios de Aplicação e os Centros de Experimentação e Demonstração” (BRASIL, 1962) (BENITES, 2009, p. 7-8).

Não muito depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) ser aprovada, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo criou as normas para a aplicação do artigo 65 da mesma: a deliberação CEE nº 12/97 que em seu relatório traz a preocupação com boa formação do professor e com sua futura atuação profissional quando pontua que

“O que se requer é um professor capaz de colocar a sua competência individual a serviço de um esforço comum para participar de uma tarefa educativa que não é a simples soma de desempenhos individuais, mas sim o fruto de um trabalho coletivo.” (SÃO PAULO, 1997).

Essa competência pode começar a ser desenvolvida com a vivência dos estágios, que são os primeiros contatos com a escola, com alunos e com a colocação do estagiário na função de professor.

De acordo com Faria Júnior (1982) o estágio supervisionado objetiva “facilitar o progresso do aluno-mestre, através de uma experiência direta e real de aprendizagem profissional durante a qual o mesmo se torne progressivamente responsável pelo planejamento, orientação e controle do processo ensino-aprendizagem junto a um grupo de alunos” (p. 2). É um momento onde o graduando tem contato com o universo escolar podendo vivenciar de forma concreta algumas experiências de sua futura profissão e fazer a comparação entre teoria e prática.

No curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual Paulista, campus Rio Claro, a disciplina Prática de Ensino, de acordo com sua ementa, tem como objetivos gerais: **1)** proporcionar ao licenciando de educação física oportunidades para aquisição de conhecimentos, habilidades e experiências profissionalizantes, que o tornem apto a dirigir com eficiência o processo de ensino; **2)** despertar no licenciando a possibilidade objetiva de avaliação de suas potencialidades e formar hábitos de observação, reflexão, espírito crítico e análise sobre seu próprio trabalho.

Certamente a experiência de realizar estágio é uma ferramenta valiosa para a formação do professor. A escola é um **espaço de formação** que tem grande relevância na formação do tipo de profissional cada um será, pois é na escola que as coisas realmente “acontecem”.

Esse contato com o ambiente escolar possibilita o crescimento intelectual e o desenvolvimento do pensamento crítico no estagiário-professor, além de auxiliá-lo na construção de seus saberes experienciais. E se for bem aproveitado, fatalmente os objetivos gerais colocados para a disciplina são alcançados a contento.

O estágio, em certo sentido, obriga o futuro professor, ou professor-iniciante, a adotar novas posturas, mas isso não ocorre de forma tranqüila e sim com resistência. Posturas aqui são entendidas como “tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras, que levam as pessoas a avaliar, de um determinado modo, um objeto, indivíduo, acontecimento ou situação e atuar de acordo com tal avaliação” (COLL et al. 1992, apud DAVIS et al., 2007, p. 231). Ou seja, postura é como construímos nossa forma de agir perante a uma determinada situação e/ou pessoas.

Neste sentido podemos compreender a idéia de habitus desenvolvido por Pierre Bourdieu (1983, 1989, 1994a, 1994bd, 1994c, 2007) e amplamente estudada por outros autores (ORTIZ, 1994; SETTON, 2002; CATANI, 2002; LAHIRE, 2002b; LOYOLA, 2002; SILVA, 2005; NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2006; WACQUANT, 2008, entre outros), como um sistema de esquemas para a elaboração de práticas concretas, uma espécie de gramática das ações que serve para diferenciar uma classe de outra no terreno social. No âmbito dessa compreensão vale ressaltar que...

“Uma das funções maiores da noção de habitus consiste em descartar dois erros complementares nascidos da visão escolástica: por um lado, o mecanicismo, que sustenta que a ação é o efeito mecânico da coerção por causas externas; por outro lado, o finalismo, que, em particular com a teoria da ação racional, sustenta que o agente atua de forma livre, consciente, e, como dizem alguns utilitaristas, *with full understanding*, já que a ação é fruto de um cálculo das possibilidades e dos benefícios” (BOURDIEU, 1989, p.183)

O *habitus* é uma construção social, aparecendo vinculado ao ambiente e a história do indivíduo, pois funciona como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que integra as experiências passadas e funciona como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações (BOURDIEU, 1983).

As raízes do *habitus* vêm da noção aristotélica de *héxis*, elaborada na sua doutrina sobre a virtude significando um estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral que orienta os nossos sentimentos e desejos numa situação e, como tal, a nossa conduta (NORONHA e PORTO ROCHA, 2007, WACQUANT, 2007). Importante ressaltar que a *héxis* não está acima da ética e da moral, mas ela fundamenta as mesmas.

Pierre Bourdieu, em sua vasta produção, traz como o cerne da problemática estudada a mediação, para ele necessária, entre o indivíduo (agente social) e a sociedade. Esse embate, que pode ser colocado como objetivismo *versus* subjetivismo, só pode ser resolvido através de uma articulação dialética entre as partes (ator social e estrutura social). Porém, para que tal articulação aconteça, ela prescinde de um tipo de conhecimento que o autor chama de praxiológico que

“(…) tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre as estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade: esse conhecimento supõe uma ruptura como o modo de conhecimento objetivista, quer dizer, um questionamento das condições de possibilidade e, por aí, limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador situando-se no próprio movimento de sua efetivação.”(ORTIZ, 1994, p. 47 – o grifo é nosso)

O conhecimento praxiológico nos ajudaria a não reduzir nosso olhar a um único aspecto dos modos de agir dos indivíduos. Assim ele procura articular o **conhecimento objetivista** (aquele que constrói relações objetivas que estruturam as práticas e as representações das práticas as práticas) e o **conhecimento fenomenológico** (aquele que apreende o mundo social como natural e evidente, sobre o qual não se pensa e exclui a questão de suas próprias condições de possibilidades) numa relação dialética onde um não está subordinado ao outro e sim em constante simbiose.

Dentro desse pensamento, para a construção de uma teoria da prática, Bourdieu recuperou a velha idéia escolástica de *habitus* que enfatiza a dimensão de uma aprendizagem passado, assim o *habitus* anterior comanda o processo de estruturação de novos *habitus*, ou seja, está atrelado a história do indivíduo.

O *habitus* assegura a interiorização da exterioridade adequando a ação do indivíduo à sua posição social, em outras palavras, o indivíduo interioriza valores e normas sociais e age de acordo com essas premissas, ou ainda, nas palavras de Wacquant (2007)

“O *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar a ‘interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade’, ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente” (p. 6)

Quando pensamos no estudante, no momento do estágio curricular supervisionado, podemos relacionar o *habitus* adquirido/constituído no seu curso de vida até então com as novas disposições e demandas, o que fará com ele desenvolva novas formas de agir devido à situações inéditas frente as quais ele será colocado. Nesse envolvimento, o estudante começa a estruturar o que Silva (2005) chamou de *habitus* professoral.

Neste sentido, das definições de identidade, dadas por vários autores citados anteriormente e da definição de *habitus* colocada com muita propriedade por Pierre Bourdieu podemos nesse momento fazer uma breve aproximação entre a dinâmica do processo identitário e da edificação do *habitus*, uma vez que ambos são construções sociais, baseiam-se também, em certa medida, na trajetória de vida de cada indivíduo e têm uma relação de subjacência um com o outro.

Sendo construções sociais, estão condicionadas às constantes transformações das sociedades, por isso não podemos falar em única identidade e único *habitus* e sim em flexibilidade das disposições, afinal, sem a rigidez das condutas e adotando novas posturas quando essas são necessárias é que se consegue de modo menos doloroso/problemático se inserir nos meios sociais e interagir satisfatoriamente com os inúmeros agentes sociais. Na própria definição de *habitus* encontramos que são “disposições duráveis e transponíveis”. Os professores, como mediadores do conhecimento que são, estão profundamente condicionados a essa dinâmica social, pois estão em contato com instituições diferentes, inúmeros alunos cada qual com sua trajetória particular de vida e em determinada fase de desenvolvimento (não apenas biológico, mas psicológico e social). Essa diversidade produz o movimento de **adequação** por parte do professor e nesse movimento ele vai construindo uma teoria da prática para enfrentar essas condições objetivas. No caminho inverso, essas condições objetivas geram novas disposições subjetivas que vão pouco a pouco estruturando sua identidade e o *habitus* subjacente a ela.

De forma superficial poderíamos dizer que se trata de conceitos praticamente singulares se analisarmos sua forma de estruturação, no entanto, entendendo mais afundo sua essência perceberemos que o que diferencia ambos é justamente o fato de que o *habitus* atua como produto e produtor. É produto em relação às condições

objetivas interiorizadas(a posição e a trajetória do grupo social de origem) e é produtor de práticas conduzindo a efeitos objetivos (a posição do grupo de pertença) que reproduzem a estrutura social. Em suma é um mediador entre o que se recebe da sociedade e o que se doa para ela

Assim entendemos que seria menos completo se nos propuséssemos a estudar a constituição da identidade docente sem atrelá-la à construção do *habitus*, uma vez que, como citado acima, esses dois conceitos parecem muito similares e se complementam para uma análise mais pormenorizada das informações.

## **O Problema de estudo**

Dentro desse contexto, em se tratando da formação de professores, os estudos sobre ciclo de vida (HUBERMAN, 1995) apontam para uma periodização da vida do professor (entrada ou exploração, estabilização, diversificação, serenidade, desinvestimento), mas não entram nas nuances da passagem de professor principiante a professor efetivo.

Porém, Silva (2005), entre outros autores que também buscaram estudar o *habitus* do professor e sua ação pedagógica (ABDALLA, 2005; TOWNSEND e TOMAZETTI, 2007; PENNA, 2008), nos levaram também a percorrer este caminho na busca de respostas a este problema, ou questão de estudo, que enfrentei e enfrento, ainda, durante o processo de formação.

Esta questão se elucida no dimensionamento de que durante o período de estágio acreditamos haver outro processo, submerso ao “oficial”, que ousaremos chamar de “rito de passagem”.

Esse processo consiste no graduando deixar, pouco a pouco, a condição de estudante para passar à condição de professor-iniciante, esboçando sua entrada numa forma primitiva da fase denominada de “exploração”, que segundo Huberman (1995) consiste em “fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis” (p. 37).

A questão que nos incomoda num primeiro momento é como ocorre, se é que ocorre, a passagem de um *habitus* de aluno/estudante, constituído ao longo de sua vida escolar, para a de um *habitus* docente?

Seguindo a primeira questão, outras se seguem quando percebemos que no curso de Educação Física há estereótipos conquanto a identidade do professor. Espera-se que ele seja um professor atlético, bem humorado e flexível em termos de transmissão de conteúdos. Nesse processo de consolidação do *habitus*, ou de um novo *habitus* como se desenvolve essa passagem? Quais são os entraves, as estratégias, os aspectos observáveis, os aspectos subjetivos e objetivos e as percepções do estagiário?

No sentido de buscar alguma resposta a estas questões estruturou-se a elaboração do presente trabalho, pois consideramos que o processo de transferência do *habitus* estudantil para o *habitus* docente poderá revelar aspectos que podem contribuir de forma significativa com os estudos sobre formação de professores e sua identidade profissional.



## **OBJETIVOS**

No âmbito deste processo os objetivos desse estudo buscaram

(a) Averiguar no processo de formação do professor de Educação Física as dimensões da docência que são exercitadas por ocasião dos estágios curriculares supervisionados de Prática de Ensino e;

(b) Identificar nos relatórios e trabalhos de campo da disciplina Prática de Ensino e também por meio de questionário, as principais dificuldades que são assinaladas neste processo de formação, bem como na passagem de estudante-estagiário a "professor-principiante".

## NATUREZA DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como caminho de investigação escolheu-se a pesquisa de análise qualitativa, do tipo descritiva, tendo no paradigma do construtivismo social (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZANJDER, 1998) o seu ponto de partida. No âmbito desse paradigma trabalhar-se-á com o construcionismo social (DENZIN; YVONNA, 2006).

As pesquisas ditas qualitativas têm como uma de suas características a busca pela compreensão de um dado fenômeno em sua profundidade, usando para isso descrições, comparações e interpretações.

No entanto, para Alves-Mazotti (1991) caracterizar a pesquisa qualitativa não é tarefa fácil. A autora justifica tal dificuldade primeiramente por haver uma enorme variedade de denominações que compõem essa vertente de pesquisa tais como: naturalista, pós-positivista, antropológica, etnográfica, estudo de caso, humanista, fenomenológica, hermenêutica, idiográfica, ecológica, construtivista entre outras. A autora opta pela denominação “pesquisa qualitativa” por considerar que essa denominação apresenta abrangência suficiente para englobar as múltiplas variantes e por ser a mais encontrada na literatura, muito embora ela sinalize que há poucos estudos a respeito desse paradigma de pesquisa (ALVES-MAZOTTI, 1991, p.54)

Comumente, esse termo tem o inconveniente de sugerir uma oposição entre qualitativo e quantitativo, o que para Alves-Mazotti (1991) deve ser descartado, pois ela explicita que a questão é de ênfase e não de exclusividade. Entendemos que a tendência é de que os dois tipos de pesquisa caminhem juntos, complementando-se.

Para Patton (apud ALVES-MAZOTTI, 1991, p.54) um estudo qualitativo pode ser caracterizado por três pontos considerados essenciais, a saber: sua **visão**

**holística** – partindo do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto. Sua **abordagem indutiva** – que pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que as dimensões e categorias de interesses emergam progressivamente durante o processo de coleta e análise de dados. Sua **investigação naturalística** - que é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo.

As investigações qualitativas não admitem regras precisas e aplicáveis a uma ampla gama de casos e isso se deve a sua diversidade e flexibilidade.

Para este estudo, buscamos a pesquisa do tipo qualitativa por entender que ela pode nos trazer maior esclarecimento sobre a questão a ser estudada que é a constituição da identidade docente de estudantes de educação física. Como técnicas para a coleta de dados selecionaram-se a fonte documental, a aplicação de questionário e a observação participante de dois grupos de estágio.

### **Escolha dos participantes e coleta de dados**

Participaram deste estudo discentes do 7º semestre do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro.

Os pré-requisitos para participação foram: estarem cursando a disciplina Estágio Supervisionado II ou III (de acordo com o currículo do curso) onde atuassem como regentes das aulas nas escolas para ensino fundamental ou médio, a disponibilidade e aceitação em participar do estudo e o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que é um instrumento usado para pesquisas que envolvam seres humanos, mesmo que não haja riscos à integridade física e moral dos participantes.

De acordo com a disponibilidade dos estudantes, foi selecionado um grupo de estágio com três participantes (A, B e C) e um discente (D) que optou por fazer seu

estágio individualmente (é possível optar por realizar o estágio de forma individual, em duplas ou em trios no referido curso).

A primeira parte de coletas foram as observações livres de aulas nas escolas onde aconteceram os estágios. Em cada escola as observações aconteceram ao longo de três semanas e foi observado um total de nove aulas no estágio em grupo e oito aulas no estágio individual.

A segunda parte de coletas foi através da análise documental, onde foram revistos os projetos de estágio entregues por cada grupo antes de iniciarem o estágio em si.

A terceira parte foi aplicação de questionário com questões abertas, aplicado a cada participante individualmente.

Essas três fontes de dados são amplamente utilizadas em pesquisas qualitativas como descrito por Alves-Mazotti & Gewandszadjer (1998).

**Observação** - a observação de fatos, comportamentos e cenários é muito utilizada nas abordagens qualitativas, às vezes é colocada como o principal método de investigação ou então é associada a outras técnicas de coleta de dados porque possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado e também possibilita que o pesquisador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, auxiliando na descoberta de aspectos novos de um problema.

Na visão de Alvez-Mazotti e Gewandszadjer (1998) embora a pesquisa tradicional utilizasse essa técnica, costumava atribuir-lhe algumas desvantagens como: **a)** abrange apenas seus próprios limites temporais e espaciais, isto é, eventos que ocorrem fora do período de observação não são registrados; **b)** é uma técnica pouco econômica, pois exige muitas horas de trabalho do pesquisador; **c)** geralmente requer alta dose de interpretação por parte do observador, o que pode levar a inferências incorretas; **d)** a presença do observador pode interferir na situação observada.

Sobre as críticas assinaladas, os autores colocam que nenhuma delas constitui problema para as pesquisas qualitativas e apresenta algumas vantagens que são atribuídas à observação: **a)** independe do nível de conhecimento ou da

capacidade verbal dos sujeitos; **b)** permite “checar”, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para “causar boa impressão”; **c)** permite identificar comportamentos não intencionais ou inconsistentes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir e **d)** permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial (ALVES-MAZOTTI & GEWANDSZNADJER, 1998, p. 164).

Do esquema de análise escolhido e como roteiro de observação, com relação ao estagiário e a aula considerou-se:

## ESTAGIÁRIO

### **A) Ações didáticas:**

- Organização da aula
- Estratégias de ensino
- Estilos de ensino

### **B) Postura:**

- Valores, ética, afetividade.

### **C) Héxis corporal:**

- Gestos, expressão corporal, comunicação.

## AULA

### **Esquema de aula**

#### **A) Gestão da aula:**

- parte inicial
- parte principal
- parte final.

#### **B) Estilo de ensino:**

*Estilo A - Comando:* consiste numa resposta imediata a um estímulo fornecido pelo professor – reproduz-se um modelo, previamente apresentado.

*Estilo B -Prático:* este estilo possibilita ao aluno tempo para trabalhar de forma individual e privada e dá ao professor tempo para fornecer *feedback*.

*Estilo C - Recíproco:* neste estilo os alunos trabalham em duplas e são responsáveis pelo fornecimento de *feedback* ao companheiro.

*Estilo D - Auto-Controle:* os alunos executam a tarefa de forma individual e privada e fornecem *feedback* a si mesmo.

*Estilo E - Inclusão:* a mesma tarefa é planejada para diferentes graus de dificuldade

*Estilo F - Descoberta Orientada:* a finalidade deste estilo é descobrir um conceito através de perguntas apresentada pelo professor.

*Estilo G - Descoberta Convergente:* neste caso, os alunos descobrem a solução de um problema através de raciocínio e pensamento crítico.

*Estilo H - Produção Divergente:* a finalidade deste estilo é envolver os alunos na produção de múltiplas respostas a uma única questão.

*Estilo I - Iniciado pelo Aluno:* nesse caso o aluno seleciona o estilo que ia utilizar para conduzir a aula, sendo que este deve iniciar uma experiência, planejá-la, executa-la e avalia-la juntamente com o professor.

*Estilo J - Auto-Ensino:* este estilo dá ao aluno a possibilidade de tomar todas as decisões sobre as experiências de aprendizagem. (MOSSTON, 1982).

**Análise documental** - considera-se como documento, qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação.

A análise de documentos pode ser a única fonte de dados – o que costuma ocorrer quando os sujeitos envolvidos na situação estudada não podem mais ser encontrados - ou pode ser combinada com outras técnicas de coleta, o que ocorre com mais freqüência (ALVES-MAZOTTI & GEWANDSZNADJER, 1998, p. 169).

Para esse estudo usamos como fonte documental os projetos de estágio entregues pelos estagiários antes de iniciarem o estágio em si.

**Questionário** - a princípio pretendíamos realizar entrevista por concordar que a sistematização das fontes orais contribui para que as histórias passadas não se percam, além de contribuir para uma história mais rica de informações. No entanto,

por limites de tempo e materiais, optou-se pelo questionário. No questionário demos preferência para questões abertas, pois a intenção era de que o participante ficasse livre para responder às questões com suas próprias palavras, não ficando restrito a um rol de alternativas e dessa forma informasse-nos, da forma mais espontânea possível, suas percepções.

### **Técnica de análise dos dados**

Após a fase de coletas de dados, estes foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo descrita por Bardin (2004), com a qual o pesquisador “descobre” um texto em cima de outro texto, ou seja, é uma técnica de leitura do que não está escrito *a priori*, uma técnica que exige atenção e envolvimento do pesquisador e tem uma característica essencialmente hermenêutica.

De acordo com a autora, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação, sendo que o domínio da análise de conteúdo é qualquer comunicação, ou seja, qualquer transporte de significação de um emissor para um receptor. Nesse sentido, tudo o que é escrito ou dito é suscetível a ser submetido à análise de conteúdo, excluindo-se materiais que não são propriamente lingüísticos como filmes, representações e comportamentos (considerados simbólicos).

Consiste em três fases de organização, a saber: a **pré-análise** – que é a fase de organização propriamente dita e possui três missões que são a *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise; a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final. É uma etapa primordial, pois dela é que se desenvolvem as outras duas etapas. A **exploração dos materiais** – é uma etapa longa e fastidiosa que consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. Por fim o **tratamento dos resultados obtidos e interpretação**.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos dados obtidos a partir das observações e das respostas aos questionários, além de pesquisa documental feita a partir dos projetos de estágio entregues pelos estagiários, buscamos fazer a análise dos dados seguindo dois eixos temáticos principais que denominamos: elementos da docência e rito de passagem.

### Elementos da docência

A questão da docência foi observada no que diz respeito às aulas de “prática de ensino” em termos de *organização* das mesmas e *estilos de ensino*. A organização apareceu vinculada à idéia de gestão da aula. Esta abrangia o início, desenvolvimento e conclusão da aula, enquanto que os estilos de ensino apareceram relacionados à tomada de decisão no que se refere aos objetivos da aula, podendo ser por parte do professor ou do aluno.

Com relação aos estilos de ensino cabe assinalar que eles nos fornecem uma grande variedade de estratégias de ensino, podendo ser utilizado, eficientemente, para desenvolver um determinado conteúdo. Porém, cada estratégia tem suas vantagens e desvantagens, dependendo da situação específica da aula, conteúdo, objetivo, processo de ensino desejado. Desse modo um “critério importante na seleção da estratégia é conhecer o processo, suas características inerentes e implicações para o desenvolvimento da criança”. (HEINE; CARBINATTO; NUNOMURA, 2009, p.9)



No âmbito dos professores com experiência, as evidências de estudos sugerem que os docentes mais efetivos variam o ambiente de ensino e de aprendizagem, podendo-se incluir neste processo os estilos de ensino como os elementos fundamentais na estruturação de estratégias de ensino (GABBARD; LEBLANC; LOWY, 1994).

Assim, no que diz respeito à organização da aula, de modo geral, as aulas observadas de cada estagiário participante apresentaram parte inicial, parte principal e parte final. Entretanto, apesar de haver esta seqüência, em algumas aulas não ficou claro o seu momento final, dando a impressão que faltou algum conteúdo a ser passado.

Esta questão ocorreu tendo como pressuposto duas situações. Podemos colocar a primeira sendo o acordo entre o professor responsável pelo estágio e os estagiários para que os escolares, ao final da aula pudessem ter um momento de lazer e espontaneidade, como, por exemplo, jogar futebol. Ainda, a segunda situação estaria relacionada à melhor administração, por parte dos estagiários, do tempo para as atividades propostas e da quantidade de atividades, levando-se em consideração a cultura já instalada na escola.

Este tipo de descompasso pode ocorrer em função de que professores principiantes (como os estagiários), na fase de entrada na carreira, oscilam entre a descoberta e a sobrevivência (HUBERMAN, 1995). Pode-se, ainda, apresentar vínculos também com o modelo de educação na livre iniciativa (ESTEVE, 2004), de característica personalista (GARCIA, 1999), visando conquistar uma relação melhor com os escolares. Outra possibilidade, decorrente da idéia de que se encontram no estágio da sobrevivência, abarca a compreensão da dificuldade de se lidar satisfatoriamente com a sala de aula.

Porém, ao se analisar a prática docente dos estagiários circunscrita à perspectiva da livre iniciativa, uma vez que os estudantes não têm autonomia durante o estágio, pode-se correr o risco de perpetuar um círculo vicioso.

Entretanto, ao se analisar com mais cuidado o estilo de ensino dos estagiários observou-se a predominância dos estilos de ensino (A) Comando e (B) Prático/Tarefa, estilos nos quais a tomada das decisões está restrita ao professor/estagiário, cabendo aos alunos cumprirem a tarefa determinada. Essa

contradição pode ser explicada pelo fato da insegurança em lidar com os alunos, uma vez que, na fase de estágio, os estudantes ainda não têm experiência com a docência, portanto dão preferência àqueles estilos onde, teoricamente, possam manter o controle da aula.

Os estilos de ensino foram propostos originalmente por Muska Mosston (1982), com o objetivo de ampliar as possibilidades pedagógicas dos professores e de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tanto para os professores quanto para os alunos. O autor demonstrou que cada estilo de ensino favorece o desenvolvimento dos alunos em um determinado aspecto, denominados de Canais de Desenvolvimento. Os principais canais de desenvolvimento apontados por ele foram: O Canal Físico, o Canal Cognitivo, o Canal Emocional e o Canal Social (MOSSTON, 1982). Muska Mosston, cujo trabalho tem considerável impacto na Educação Física, descreve o processo de ensino como uma cadeia constante de decisões a serem tomadas. Em qualquer área, os professores estão envolvidos em decisões sobre os objetivos, a organização da aula, o conteúdo, a avaliação e especificidades relacionadas ao ambiente, entre outros inúmeros fatores. Cada aula bem sucedida é desenvolvida a partir de um número de decisões que podem ser agrupadas em categorias.

O uso do estilo (A) Comando implica em ter como objetivos, entre outros: a resposta imediata a um estímulo, a reprodução de um modelo, a performance sincronizada, a aderência a um modelo pré-determinado, a eficiência no uso do tempo. Portanto foi utilizado pelos estagiários A, B e D na regência de suas aulas, como se poderá observar nas passagens a seguir:

O estagiário explicou **as três atividades propostas para a aula**, usou a lousa para fazer esquemas e melhorar a visualização dos movimentos. Após terminar a explicação, desceram para a quadra. (Estagiário D – o grifo é nosso)

No trecho acima se pode perceber que as decisões sobre as atividades da aula já estavam previamente tomadas pelo estagiário, quando ele expõe todo o conteúdo que será trabalhado em aula, ainda no início desta, com a intenção de deixar claro aos alunos o que será feito em aula e, possivelmente, acreditando que com um roteiro pré-estabelecido e apresentado, a aula fosse ser realizada a contento.

O **estagiário A** passou as instruções da atividade que consistia **em realizar o rebote da bola que deveria ser arremessada na tabela e não na cesta.** (o grifo é nosso)

Nesse trecho vemos que o estagiário explicou como ele quer que seja realizada a atividade, buscando a precisão de respostas dos alunos na execução dos movimentos.

Em grande parte das aulas houve o aparecimento do estilo (B) Prático, onde os alunos cumpriam tarefas por um determinado tempo e depois trocavam de tarefa de acordo com o sinal e explicação dos estagiários. Esse estilo é usado quando se objetiva, entre outras coisas, levar o aluno compreender que o desempenho eficiente está relacionado com a repetição da tarefa bem como com conhecimento do resultado da ação – *feedback* - que pode ser dado pelo professor ou pelos próprios companheiros.

(...) Ele [estagiário A] ajudou na explicação do gesto técnico do arremesso para os dois grupos formados (posicionamento das mãos em relação à bola e altura das mãos para o arremesso da bola) e deu mais instruções **no decorrer das repetições, além de feedback para alguns alunos após a execução.** (o grifo é nosso)

A passagem acima nos dá exemplo do estilo Prático (ou por tarefas) que é um estilo que tem por base a reprodução de um modelo, tal como o estilo Comando.

Em menor frequência apareceu o estilo C (Recíproco), onde o aluno tem a oportunidade de praticar a tarefa com a ajuda de um observador e em condições de receber *feedback* imediato de uma colega. Como exemplo desse estilo, temos a descrição de um momento de aula do estagiário D:

(...) Em certo momento a atividade [troca de passes em progressão] acontecia por si, **com os alunos se autocorrigindo e ajudando aqueles com maiores dificuldades.** (o grifo é nosso)

Também em menor frequência, porém identificado na análise das observações, foi o aparecimento do estilo I (Iniciado pelo aluno), que tem caráter produtivo, e não reprodutivo como o Comando, o Prático e o Recíproco. Além disso, no estilo Iniciado

pelo aluno, este também toma algumas decisões sobre a aula. Seguem descrições de três momentos de aula para exemplificar esse estilo:

(...) Eles executaram algumas vezes esse exercício então **um aluno sugeriu** que terminassem com uma bandeja do outro lado da quadra. **O estagiário aceitou a sugestão** e explicou para os demais. (Estagiário D – o grifo é nosso)

(...) **Dois alunos sugeriram uma variação desse exercício** com marcação no final, no momento da bandeja. **Ele** [estagiário D] **aceitou a sugestão** e experimentou com os alunos. (o grifo é nosso)

(...) A segunda atividade foi o jogo normal de basquete, **que foi sugerido pelos alunos**, e o estagiário [D] participou junto com eles (o grifo é nosso)

Esse estilo também apareceu somente nas aulas do estagiário D.

A escolha de um estilo de ensino não se apresenta como uma tarefa fácil. Dessa escolha depende o sucesso ou fracasso de uma aula. O professor tem que ter claro para si quais são os objetivos a serem atingidos para poder selecionar o estilo (ou os estilos) que mais se enquadram para trabalhar cada conteúdo a ser transmitido.

Heine; Carbinatto; Nunomura (2009) pontuam que não existe um estilo de ensino superior ou estilo de ensino melhor. O professor deve saber combinar as diversas condições e conteúdos com a variedade de estilos de ensino e padrões de organização para produzir o melhor resultado. O bom professor é aquele que possui um amplo repertório de estilos de ensino e não teme em combiná-los e modificá-los de acordo com as necessidades.

No tocante a esse tópico, fomos buscar nos projetos de estágio apresentados pelos estagiários participantes desse estudo, as indicações dos estilos de ensino selecionados por eles para conduzir o estágio e verificar se foi possível manter o plano inicial de trabalho, no entanto não encontramos a indicação de estilos de ensino específicos. Ao invés disso, foram encontradas indicações das abordagens da educação física (desenvolvimentista, esportivista, crítico-superadora) onde era pedida a seleção de estilos de ensino. A ausência de tal seleção e a possível confusão entre os termos pode ser justificada pela pouca experiência, para não dizer

nenhuma, com relação à tarefa de construir uma proposta pedagógica. Nesse sentido os estagiários passam a experimentar as exigências da docência e se familiarizar com os termos estilos de ensino, vinculados às estratégias de ensino, técnicas, entre outras.

Eles passam a agregar os saberes da experiência, descrito por Tardif (2002) e mencionado por Cavaco (1995), quando assinalam que estes saberes vêm com a prática do trabalho, na interação com os outros, no enfrentamento de situações, na resolução de problemas e na reflexão sobre dificuldades e êxitos, levando o professor a avaliar e reajustar suas formas de proceder.

Os estagiários, que estão num momento de experimentação e iniciando sua prática pedagógica, apresentam as características de professores principiantes, mesmo ainda não o sendo formalmente. São características que surgem na atuação dos professores quando estes se encontram na fase de descoberta (HUBERMAM, 1995). Uma vez que ainda são principiantes, mais precisamente estão na fase de pré-ensino, estão delineando sua identidade docente. Esta, como visto anteriormente, não é rígida, podendo ser moldada durante todo o ciclo de vida profissional.

## **Rito de passagem**

Uma vez apresentados e discutidos os elementos da docência dos participantes e, sem perder de vista os objetivos desse estudo, apresentaremos dados que dêem indicativos do rito de passagem de estudante/estagiário a professor iniciante.

Para tal faremos a análise dos questionários aplicados a cada um deles bem como a análise do perfil profissional apresentado pelos estagiários durante suas aulas, usando para tal os tópicos **postura** e **héxis corporal** observados em aula.

O questionário foi composto por quatro questões abertas que buscaram investigar os elementos que indicariam o rito de passagem que poderia ocorrer por ocasião do estágio.

Analisando as questões, encontramos o seguinte:

QUADRO 1 – QUESTÃO 1

	Questão 1 – <i>Durante o estágio, quais foram as suas maiores dificuldades com a regência?</i>	
<b>Participante</b>	<b>Descrição</b>	<b>Categorias</b>
<b>A</b>	Com os alunos menores, as maiores dificuldades foram a paciência para lidar com o agito deles. Eles têm muita energia e na hora da E.F. eles tentam liberar ao máximo. Manter o controle é meio difícil, mas eles respeitam bastante a figura do professor. Já no Ensino Médio, o maior problema é que mais da metade das salas ficam sentados (sic) e não querem fazer aula, pois vão para a escola de calça jeans e falam que não dá pra fazer exercício. Outro problema é que eles confundem a figura do professor com amigo deles, acham que têm mais liberdade do que realmente teriam. Com a escola não teve problema de materiais, mas muitas vezes temos que dividir o espaço com outros professores, pois geralmente acontecem 3 aulas de E.F. para 2 quadras.	Relacionamento, afetividade, moralidade
<b>B</b>	Minhas maiores dificuldades foi (sic) em fazer com que os alunos participassem das aulas, muitos ficavam somente assistindo e não gostavam ou faziam as tarefas propostas.	Ação didática
<b>C</b>	Falar, por ser tímida sempre tive dificuldades de falar em público. Muitas vezes falo menos do que deveria, pois parece que as palavras fogem da minha mente, porém melhorei muito, hoje já falo com mais segurança, entretanto o que busco agora é que minhas falas e explicações sejam mais descontraídas.	Comunicação
<b>D</b>	Devido ao tempo que fiquei afastado do Curso Educação Física (abandonei em 93 e regressei em 07) e por ter feito a maioria das matérias naquela ocasião, me senti um pouco despreparado para confeccionar as atividades propostas. Contudo a disciplina da Suraya (Programas de Ed. Física Escolar) contribuiu muito para vencer esse desafio. Os textos da Prática de Ensino bem como as discussões com os colegas em sala e fora dessa também me ajudaram.	Saberes docentes

Na questão 1 encontramos elementos para as categorias comunicação, relacionamento e ação didática permeados por elementos relacionados aos saberes docentes, à moralidade e afetividade nas respostas fornecidas.

Com respeito à comunicação, um dos estagiários relatou dificuldades em se expressar frente aos alunos, como poderá ser visto a seguir...

**“Falar, por ser tímida sempre tive dificuldades de falar em público.** Muitas vezes falo menos do que deveria, pois parece que as palavras fogem da minha mente, porém melhorei muito.” (Estagiária C – o grifo é nosso)

Na categoria ação didática, foi-nos apresentada a dificuldade de efetivar a aula em si conforme fora planejada, devido ora à resistência dos alunos, ora à falta de prática com o planejamento e planos de aula específicos da educação física. Seguem dois trechos que elucidam essa questão:

“Minhas maiores dificuldades foi (sic) em **fazer com que os alunos participassem das aulas**, muitos ficavam somente assistindo e não gostavam ou faziam as tarefas propostas.” (Estagiária B – o grifo é nosso)

**“Devido ao tempo que fiquei afastado do Curso Educação Física** (abandonei em 93 e regressei em 07) e por ter feito a maioria das matérias naquela ocasião, **me senti um pouco despreparado para confeccionar as atividades propostas.**” (Estagiário D – o grifo é nosso)

Ainda apareceu a categoria relacionamento atrelada à afetividade quando o estagiário A revelou:

“Com os alunos menores, as maiores dificuldades foram **a paciência para lidar com o agito deles(...)** “

“Outro problema é que **eles confundem a figura do professor com amigo deles, acham que têm mais liberdade do que realmente teriam.**”

No conjunto das respostas o que se encontrou foram dificuldades decorrentes de um processo de socialização secundária na prática docente. Isso nos revela que o ensino é uma atividade que exige o domínio dos saberes da docência (TARDIF, 2002) e revela também que o exercício da profissionalidade docente tem como premissa o domínio do conhecimento específico não parando neste conteúdo, mas abarcando também questões relacionadas a afetividade, moralidade e compromisso com os pares e com a sociedade.

Na questão 2, que estava atrelada a primeira e nos dá a dimensão de estruturação de um *habitus* professoral, onde há a necessidade de se “aprender a

ser professor” na prática e resolver problemas (SILVA, 2005), tivemos as seguintes respostas e categorias

QUADRO 2 - QUESTÃO 2

	Questão 2 – <i>Quais as estratégias encontradas para minimizar tais dificuldades?</i>	
<b>Participante</b>	<b>Descrição</b>	<b>Categorias</b>
<b>A</b>	Com os menores passar atividades bastante agitadas para eles poderem correr bastante, mas sempre de olho para não perder o controle. Com os maiores a melhor solução seria não dar tanta liberdade desde o começo do estágio e uma forma que encontramos para “incluir” quem fica sentado é que eles façam relatórios e respondam questões do caderno do aluno que eles receberam da proposta do Estado. Para não ficar sem dar aula enquanto outro professor usa a quadra, nós subimos para a sala de aula e passamos questões teóricas que estão no caderno da proposta, que tem bastante coisa do dia-a-dia deles.	Ação didática, conteúdos e moralidade
<b>B</b>	Nós procuramos construir tarefas que eram mais próximas ao cotidiano deles, como basquete, pois a cidade de RC tem grande tradição na modalidade e também partimos para a negociação, se eles não fizessem as atividades que foram propostas eles não poderiam participar do jogo. Isso funcionou bem.	Ação didática
<b>C</b>	Uma delas é observar meus colegas dando o estágio e também a própria prática. Com o tempo fui adquirindo mais segurança e assim pude me expressar melhor com os alunos.	Saber da experiência
<b>D</b>	Optei por trabalhar com o basquete pois era o esporte que sempre tive afinidade. Com já tinha feito todos os fundamentos esportivos na década de 90, e ter escolhido o modelo esportivista, o basquete me caiu muito bem. Contudo, como já disse, muito influenciado pelas “escolas” vistas com Suraya e Samuel (construtivista, etc.) usei o basquete como ferramenta para uma mudança atitudinal.	Ação didática, conteúdos

Três participantes (A, B e D) encontraram a resolução de problemas baseados na sua ação didática, ou seja, buscaram estratégias baseadas no saber fazer e nos conteúdos específicos da educação física. Apenas um participante (C) buscou estratégias de minimização das dificuldades baseado em sua própria ação docente, ou seja, em sua própria vivência. Nos trechos destacados a seguir podemos verificar tais elementos.



**“Com os menores passar atividades bastante agitadas para eles poderem correr bastante, mas sempre de olho para não perder o controle.”** (Estagiário A – o grifo é nosso)

**“Nós procuramos construir tarefas que eram mais próximas ao cotidiano deles”** (Estagiário B - o grifo é nosso)

**“Optei por trabalhar com o basquete pois era o esporte que sempre tive afinidade.”** (Estagiário D - o grifo é nosso)

**“Uma delas é observar meus colegas dando o estágio e também a própria prática. Com o tempo fui adquirindo mais segurança e assim pude me expressar melhor com os alunos.”** (Estagiário C - o grifo é nosso).

De forma geral, no conjunto das repostas pudemos perceber que a resolução de problemas está mais atrelada a diversificar conteúdos, seja para agradar a população atendida seja para facilitar o andamento da aula. Essa característica elucida o que Haberman (1995) denominou de “tatear constante” quando identifica o comportamento de professores em início de carreira, especificamente na fase de sobrevivência. Também nos traz condições de perceber que os estagiários se preocuparam com o andamento da aula, buscando estratégias para conduzi-la. Essa é uma preocupação que se pode notar empiricamente no campo educacional. Para o senso comum, o professor deve saber conduzir sua aula de forma satisfatória e para isso lança mão de ferramentas que o auxiliem a contornar os problemas que surgem em sua prática. Essa característica nos informa um *habitus* docente, o qual os estagiários poderiam estar começando a incorporar.

As questões 3 [*O que a experiência do estágio agregou para sua formação?*] e 4 [*O que você faria diferente agora?*] sugeriram, juntas, uma reflexão acerca da ação docente durante o estágio curricular supervisionado, onde os estagiários participantes mostraram quais as contribuições dessa experiência para sua formação e, analisando a própria prática, apontaram modificações hipotéticas para ações semelhantes no futuro.

Entre as repostas encontramos, efetivamente, elementos que indicam um caráter reflexivo após a experiência do estágio.

Nos trechos extraídos das repostas e descritos a seguir encontramos o que Schön (1998 apud ORTIZ, 2003) classificou de reflexão sobre a ação, que é um

olhar posterior sobre o momento da ação que ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a ação e como resolveu os imprevistos ocorridos. É nesse momento o professor toma consciência do que aconteceu. Para Schön (1998 apud ORTIZ, 2003) a reflexão sobre a ação é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer.

**“O mais importante foi a experiência, pois se não tivesse a Prática de ensino, ia me formar em licenciatura e chegar na escola sem idéia nenhuma do que fazer.”** (Estagiário A – o grifo é nosso).

**“A experiência do estágio foi muito válida, pois fez com que eu percebesse os tipos de dificuldades que irei enfrentar como professora e com isso procurar instrumentos para trabalhar os empecilhos que existem.”** (Estagiária B – o grifo é nosso)

**“Agregou uma visão mais ampla da educação que temos em nosso país, do contraste entre a escola pública e a particular, os problemas enfrentados nas escolas, a realidade dos alunos, os problemas de casa que eles levam para a escola.”** (Estagiária C – o grifo é nosso)

**“Percebi o quanto estava “despreparado”. (...) Mas o que mais me marcou é como a Ed. Física pode mudar o perfil da turma, tornando-os menos agressivos e mais cooperativos.”** (Estagiário D – o grifo é nosso)

Das respostas acima, pudemos perceber que todos os estagiários participantes evidenciaram o caráter instrumental que tem o estágio para a sua formação e apontaram, em certo sentido, a distância entre teorias educacionais e a prática docente de fato. Benites (2009, p.3), coloca que na universidade, especificamente nesta onde estudam os estagiários participantes, há o predomínio da formação com orientação acadêmica tendo como prerrogativa o domínio do conteúdo. Por outro lado, esse estudante, quando chega à escola por conta de realização dos estágios se depara com uma realidade cuja formação e orientação são fundamentadas na prática, baseada na tentativa e erro. São modelos de

formação profissional diferentes (GARCIA, 1999 apud BENITES, 2009, p. 3) que causam impacto na atuação do estagiário.

QUADRO 3 – QUESTÃO 3

	Questão 3 – <i>O que a experiência do estágio agregou para sua formação?</i>	
<b>Participante</b>	<b>Descrição</b>	<b>Categorias</b>
<b>A</b>	O mais importante foi a experiência, pois se não tivesse a Prática de ensino, ia me formar em licenciatura e chegar na escola sem idéia nenhuma do que fazer. Aprendi a lidar com alguns, se não todos, os tipos de problemas que possam ocorrer dentro da escola.	Instrumento
<b>B</b>	A experiência do estágio foi muito válida, pois fez com que eu percebesse os tipos de dificuldades que irei enfrentar como professora e com isso procurar instrumentos para trabalhar os empecilhos que existem. Trouxe-me também a experiência de estar frente a uma turma e ter que trabalhar com eles, de me comunicar e me fez perceber o que eles esperam da aula e, de aula a aula eles participarem mais e também me respeitar mais.	Instrumento
<b>C</b>	Agregou uma visão mais ampla da educação que temos em nosso país, do contraste entre a escola pública e a particular, os problemas enfrentados nas escolas, a realidade dos alunos, os problemas de casa que eles levam para a escola e além de tudo isso uma satisfação pessoal em saber que pude contribuir para a formação desses alunos, passando a eles um pouco do conhecimento que tenho.	Instrumento e reflexão
<b>D</b>	Percebi o quanto estava “despreparado”. Sou biólogo e leciono há 10 anos na área e também com química. Mas o que mais me marcou é como a Ed. Física pode mudar o perfil da turma, tornando-os menos agressivos e mais cooperativos.	Instrumento

QUADRO 4 – QUESTÃO 4

Questão 4 – <i>O que você faria diferente agora?</i>		
Participante	Descrição	Categorias
<b>A</b>	Usaria as estratégias, já mencionadas, desde o começo do estágio. Caso surgissem novos problemas, o que seria bem provável, buscaria outras alternativas para solucionar. Acho que isso sempre ocorrerá na carreira de um professor escolar.	
<b>B</b>	Hoje se eu tivesse que recomeçar o estágio eu sentaria com eles para combinar algumas coisas, pois eles se sentem bem de opinar sobre as questões em que estão envolvidos, se sentem valorizados. Iria expor a aula para eles o planejamento e pedir sugestões, acredito que assim eles se envolveriam mais. Alguns compromissos iria tentar combinar e tentar ter com eles uma relação de amizade e respeito.	Co-participação
<b>C</b>	Utilizaria mais a descontração, tentaria ser menos séria, sorrir mais. Mas acredito que já melhorei muito, sempre fui muito fechada e com o estágio pude me soltar mais, me expressar cada vez melhor e acredito que hoje com mais segurança faria tudo isso melhor.	Comunicação
<b>D</b>	Eu não basearia toda a uma prática num único esporte. Na Prática II, com os meninos Daniel e Fillipi, fui muito influenciado por eles a usar do lúdico, mas não me senti à vontade para colocá-lo em prática sozinho na III. Acho uma mistura muito boa esporte com ludicidade, como que jogos cooperativos.	Saberes docentes

Com referência ao perfil profissional apresentado pelos estagiários, levando em consideração a postura adotada nas aulas, pudemos perceber que os estagiários A, B e C apresentaram posturas mais passivas, afastando-se de momentos de desconforto e indisposição com os alunos. O problema de alunos que se negam a participar da aula, apontado por eles no questionário e os estilos de ensino adotados por eles na maioria das aulas observadas (Comando e Prático) entram em choque quando cruzado com a postura adotada. Aparentemente não é coerente adotar um estilo onde o estagiário/professor é quem toma as decisões sobre a aula e dentro dessa mesma aula, ser conivente com alunos que decidem não participar das atividades de aula. Essa forma de atuar pode demonstrar ainda uma certa imaturidade na condução de uma aula, o que é perfeitamente entendido se pensarmos que os estagiários ainda não são professores de fato e carregam consigo o *habitus* de estudante consolidado durante toda sua vida, desde a socialização primária (FEIMAN-NEMSER, 1982). Entendemos por *habitus* de estudante a característica de ser bastante flexível, menos autoritário e, em alguns

momentos, não estar comprometido suficientemente com as atividades. Além disso, como exposto anteriormente, os estagiários são pessoas “estranhas” na rotina da escola e dos os alunos, o que pode gerar insegurança em implementar um ritmo diferente do que já é habitual aos alunos. Entende-se que o estagiário não tem autonomia nesse contexto. Um outro fator também pode ter colaborado para a adoção de tal passividade que é o fato de nessa fase de estágio, devido á maior proximidade da idade do professor com a dos seus alunos, este tende a comportar-se como um irmão (ou uma irmã) mais velho.

Abaixo estão descritos trechos das análises das observações feitas e que exemplificam a postura adotada por eles.

Ambos estagiários, **A e B**, demonstraram postura passiva ao fato de os alunos terem a segunda aula de educação física livre para jogarem futebol, bem como quando os alunos saíram da aula logo após o alongamento.

A **estagiária B** demonstrou postura passiva, não se manifestando quando os alunos saíram da aula para sentar na lateral da quadra.

O **estagiário A** oscilou entre uma postura passiva e ativa, pois também não se manifestou quando os alunos deixaram a aula.

O **estagiário A** apresentou postura passiva quando os alunos conversavam enquanto ele explicava uma atividade.  
A **estagiária B** também apresentou postura passiva falando sempre baixo mesmo quando os alunos conversavam no momento da explicação.

O **estagiário A** apresentou postura passiva quanto ao comportamento do aluno que reclamava da atividade passada e quanto aos alunos que chegaram ao final da primeira aula apenas para jogar futebol.  
A **estagiária C** apresentou uma postura passiva, falando pouco com os alunos e quase não se envolvendo com a aula.

Por outro lado o estagiário D apresentou postura mais ativa nos momentos em que foi requisitado, principalmente quando os alunos não queriam participar das atividades propostas para a aula.

O estagiário foi ativo, **não cedendo às pressões dos alunos** que desejavam apenas jogar futebol na aula e passando todo o conteúdo programado para a aula. Também não foi passivo quando os alunos conversavam durante sua explicação: pediu silêncio para continuar falando.

O estagiário apresentou postura ativa quando os alunos se negaram a participara da aula, **convidando-os, chamando-os e pedindo para eles entrarem na quadra.**

O estagiário apresentou postura ativa, **chamando a atenção da turma quando eles não paravam de conversar** para prestar atenção na aula e **não cedendo às vontades** do grupo de alunos que querem usar a aula de educação física apenas para jogar futebol de forma recreativa.

O estagiário D, apesar de demonstrar insegurança com relação ao planejamento de atividades para o estágio, o que foi exposto anteriormente, não apresentou a mesma insegurança no momento de efetivar sua aula. Muito embora algumas delas não tenham sido realizadas em sua totalidade, o estagiário manteve-se fiel ao objetivo de transmitir os conteúdos propostos e isso pode ser observado na descrição das aulas por ele dadas.

O estagiário D também diversificou os estilos de ensino utilizados, passando por aqueles onde os alunos também tomam decisões sobre a dinâmica da aula. Tais características se aproximam de um saber-fazer de professor. Levando-se em consideração que ele tem experiência com a docência com outras disciplinas, conforme declarado no questionário, é aceitável que seu comportamento e sua postura frente aos alunos sejam diferenciados e apresentem maior maturidade. No entanto, as dificuldades observadas em aula são as mesmas do que aquelas apresentadas pelos estagiários A e B no tocante aos alunos que não fazem aula, mas o estagiário D não coloca esse comportamento dos alunos como uma dificuldade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desse trabalho tivemos como objetivos averiguar as dimensões da docência de estagiários de prática de ensino bem como averiguar as principais dificuldades enfrentadas pelos estagiários no processo de passagem de estudante a professor.

Para tal, buscamos na literatura as referências para estudar os tópicos relacionados com o tema, quais sejam, a formação profissional, a identidade docente, o estágio supervisionado e a noção de *habitus* perpassada pela de socialização. Esse primeiro momento se fez necessário para buscar elementos que pudessem explicar como se dá o processo de passagem de estudante a professor e para que, posteriormente, em posse dos dados coletados, pudéssemos fazer a discussão dos mesmos.

Em face dos dados obtidos a partir das três fontes utilizadas e em relação aos estilos de ensino utilizados pelos estagiários participantes, pudemos observar uma maior frequência dos estilos Comando e Prático. Esses estilos estão ligados à idéia de que quem toma todas as decisões sobre a aula é o professor. Já com relação ao desenvolvimento dos alunos, dentro desse estilo de ensino, este se dá mais ao nível do canal físico. Entendemos que por se tratar da disciplina educação física, automaticamente nos vem à mente a palavra movimento, logo, nesse sentido, os estagiários priorizaram o movimento em suas aulas e mais do que isso, o movimento controlado, ditado e exposto por eles. Essa característica pode ser associada a duas situações: a primeira é que o estagiário, por ainda não ter experiência com a docência, precisa ter o máximo de controle sobre as situações de aula, o que geraria certa segurança para ele poder transmitir os conteúdos. Uma segunda situação é a de que os estagiários ainda não têm um vasto repertório de estilos de ensino, ainda

não conhecem, na prática, a forma de aplicar cada uma delas (dentro dos estilos propostos por Mosston, 1982), e mais fácil se torna efetivar em aula os estilos que são reprodutivos. Isso demonstra traços de um *habitus* estudantil (ainda imaturo para a docência) que será lenta e progressivamente substituído por um *habitus* docente, levando em consideração que muitos estudantes entendem que se aprende a ser professor na prática da profissão, sem descartar as contribuições que os saberes da formação trazem para essa futura atuação (SILVA, 2005)

No tocante às posturas adotadas, que em sua maioria foram posturas mais passivas diante das situações de aula, podemos associar à falta de autonomia dos estagiários em proceder de forma mais enérgica em tais situações ou ainda, devido a sua falta de experiência e tato, além de dificuldades de comunicação com o grupo de alunos e do fato de não saber realmente como lidar com uma situação problema. Com isso, acabaram se “ausentando” de responsabilidades para evitar indisposições com os alunos.

Já com referência às dificuldades enfrentadas pelos estagiários, tivemos grande parte delas relacionadas a dificuldades no processo de socialização secundária (pré-serviço) acontecido na universidade, especificamente com relação à didática.

Quando nos referimos à socialização secundária, podemos fazer a aproximação com os saberes docentes descritos por Tardif (2002) e entendemos que os estagiários tiveram contato com os saberes curriculares específicos da educação física no seu curso de formação. Entende-se que eles deveriam desenvolver as habilidades para colocar esses saberes em prática e a oportunidade para isso está justamente na realização dos estágios. No entanto, no momento de colocá-los em prática, uma série de outras questões entra em cena (comunicação, afetividade, moralidade) fazendo com que as dificuldades também apareçam. Afinal a prática de ensino - e seu estágio curricular supervisionado - é um divisor de águas durante o curso de formação de professores, sendo a disciplina que faz a ponte com a escola. O estágio torna-se então o “espaço de conflito” descrito por Nóvoa (1995) de onde emergirá a construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Esse conflito se dá na dimensão de que, nele, o estudante deve aprender a se articular entre a obrigatoriedade de agir como professor sem, no entanto, ter autonomia para



tomar certas decisões. Além disso há o fato de saber lidar com a insegurança que todo esse processo traz para sua prática docente.

Entretanto, os estagiários participantes desse estudo apresentaram consciência dessas dificuldades e apontaram algumas estratégias para agir de forma diferente, visando certa melhora em suas atuações em aula, demonstrando que tomaram para si a responsabilidade de desempenharem sua função de forma satisfatória.

As novas demandas vindas com a prática durante o estágio faz com que os estudantes/estagiários busquem novas formas de agir, de se relacionar e de planejar as ações. Essa nova configuração das ações e o entendimento de que é um processo inevitável para sua formação configura a transição de um *habitus*, ainda estudantil e que esteve presente durante sua vida escolar até então, para um novo *habitus*, o de professor.(DUBAR, 1997; SILVA, 2005)

Analisando as respostas aos questionários, bem como as observações realizadas, pudemos perceber nuances desse *habitus* de estudante (mais nos estagiários A, B e C). Porém, também pudemos perceber alguns indicativos da constituição da identidade de professor que se revelou quando os estagiários mostraram a preocupação em transmitir os conteúdos da educação física. A nova demanda de responsabilidades com o estágio fez configurar-se um *habitus* de maior atenção com a docência. Nesse estudo o *habitus* apareceu vinculado à preocupação com o saber fazer/transmitir em aula e com a insegurança dos estagiários frente à situação de estágio.

Essas características são apontadas por Huberman (1995) e Fuller (1969, apud NASCIMENTO BRICCIA et al., 2009) como marcantes na vida de professores na fase denominada de pré-ensino, onde as preocupações dos professores se voltam para a situação dos alunos e nota-se que há certo entusiasmo com a docência apesar da insegurança em atuar.

Se a identidade se constitui na prática profissional e na interação com os pares, podemos considerar que esses estagiários deram o primeiro passo nesse processo, pois estiveram em contato com professores da escola, com os próprios companheiros de estágio e com os alunos, todos agindo como agentes socializadores na constituição da identidade profissional. Também puderam agregar

os saberes da experiência que os tornarão mais autônomos e capazes de solucionar os problemas de forma satisfatória após a entrada efetiva na carreira docente. Nesse tópico, de acordo com Huberman (1995), os professores nos primeiros anos de carreira centram suas preocupações na sua própria sobrevivência e na sua imagem como professores face aos problemas que encontram nas escolas e nas suas relações com os alunos. É o progressivo domínio da situação de ensino que faz com que eles alarguem, progressivamente, sua visão egocêntrica e direcionem suas preocupações para os alunos e para as condições de aprendizagem.

Retomando os objetivos iniciais, podemos considerar que os estudantes que participaram desse estudo apresentaram em sua conduta como professores as características já descritas pelos autores supra citados tanto da fase de pré-ensino como na fase de início da carreira (primeiros cinco anos após a conclusão do curso de formação inicial). O que está de acordo com a literatura sobre esse assunto.

Também pudemos averiguar que as maiores dificuldades encontradas nesse período estiveram relacionadas à didática e à falta de experiência com a docência. Sendo o estágio o lugar de se ter os primeiros contatos com a docência, é perfeitamente aceitável que os estagiários apresentassem essa dificuldade.

Por fim, em termos de identidade profissional, pudemos averiguar que os estagiários apresentaram preocupação com a docência e não se mostraram satisfeitos em não conseguir efetivar suas aulas da forma com que foram planejadas. Essa preocupação denota o compromisso com o processo de aprendizagem dos alunos bem como a preocupação em ser bem sucedido em seu trabalho.

Como limites desse estudo, podemos apontar o tempo de acompanhamento dos estagiários. Num curto espaço de tempo, não temos elementos suficientes para verificar mais claramente as mudanças de comportamento que nos apresentariam um *habitus* em transformação, por esse motivo, deixamos como sugestão para um próximo estudo dentro dessa temática.

Temos a certeza de que o tema não se esgota aqui, sendo esse um passo inicial para se entender constituição da identidade docente no âmbito do estágio curricular supervisionado, uma vez que tal tema tem sido direcionado apenas para os professores já formados.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]**, vol. 13, no. 48, pp. 383-400, 2005. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 03/03/2009.

ALVES, C. da S. et al. Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & Linguagem**, ano X, n. 15, p. 269-283, jan.-jun., 2007.

\_\_\_\_\_. O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, nº 77, p. 53-61, 1991,

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZANJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições70, 2004.

\_\_\_\_\_. **A formação dos formadores de professores: a “prática de ensino” na educação física**. Rio Claro. Unesp: Departamento de Educação, 2009. 44f. Projeto apresentado ao curso de Pós Graduação em Ciências da motricidade Humana, Área de concentração: Pedagogia da Motricidade Humana.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero Ltda, 1983.

\_\_\_\_\_. **A gênese dos conceitos de *habitus* e *campo***. In: BOURDIEU, P., **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, p. 59–73.

\_\_\_\_\_. Trabalhos e projetos. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1994a, pp.8-45.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1994b, pp. 46-81.

\_\_\_\_\_. A economia das trocas lingüísticas. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1994c, pp. 156-183..

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. 6ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em 23/04/2009

CATANI, A. M. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abril, pp. 57-75, 2002.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, pp.155-191.

DAVIS, C. et al. Posturas docentes e formação universitária de professores do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa [on line]**, v. 37, n. 130, pp. 227-245, jan-abr, 2007. disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 25/02/2009.

DUBAR, C. **A socialização**: construção de identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

FARIA JÚNIOR, A. G. de. **Prática de ensino em educação física**: estágio supervisionado. Rio de Janeiro: Interamericana, 1982.

FEIMN-NEMSER, S. Staff development and learning to teach. In: ANNUAL MEETING OF THE ESTERN EDUCATION RESEACH ASSOCIATION, 1982. Detroit **Anais...** Detroit: ERA, 1982, pp.1-18.

GABBARD, C; LEBLANC; LOWY, S. **Physical education for children**: Building the Foundation. Prentice Hall, 1994

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A.M.; VIEIRA, J.S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa [online]**, v. 31, n. 1, pp. 45-56, jan. - dez., São Paulo, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 03/03/2009.

HEINE, V.; CARBINATTO, M. V.; NUNOMURA, M. Estilos de ensino e a iniciação da capoeira para crianças de 7 a 10 anos de idade. Revista **Pensar a Prática**, 12/1: 1-12, jan./abr. 2009

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, pp.31-61.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abril, p. 37-55, 2002.

LOYOLA M.A. Bourdieu e a sociologia. In: LOYOLA MA, (org). **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ; 2002. p. 63-86.

MOLINA, V. N. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. *Movimento*, ano IV, nº 7, p. 34 -42, 1997.

MOSSTON, M. **La enseñanza de la educación física**. Buenos Aires: Editora Paidós, 1982.

NASCIMENTO BRICCIA, V.; LAWALL, I.; MORAES, V.; PAPALARDO, S. Dificuldades de professores de Física em início de carreira. In: **Anais VIII Congresso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias**, pp. 1261-1265, 2009. Disponível em [http://ice.uab.cat/congresos2009/eprints/cd\\_congres/propostes\\_htm/propostes/art-1261-1265.pdf](http://ice.uab.cat/congresos2009/eprints/cd_congres/propostes_htm/propostes/art-1261-1265.pdf) . Acesso em 15/12/2009.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**. 2.ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

NORONHA, G. V.; PORTO ROCHA, L. G. B.S. Elias e Bourdieu: para uma sociologia histórica ou seria uma história sociológica? **Revista *Habitus***, v. 5, n. 1, p. 47-58, mar., 2007 Disponível em <http://www.habitus.ifcs.ufrj.br/5eliasbourdieu.htm> . Acesso em 17/04/2009.

NÓVOA, A. **O professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote – Instituto de Inovação educacional, 1995.

ORTIZ, H. M. **O professor reflexivo: (re) construindo o "ser" professor**. IV Congresso de Educação do Movimento Humanidade Nova - Educação a fraternidade: um caminho possível? Vargem Grande Paulista, Movimento Humanidade Nova - Sala Temática: O professor reflexivo, p. 1-10, 2003.

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, R. (org). **Pierre Bourdieu. Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994, p.7-37.

PENNA, M. G. de O. Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar. **Educação e Pesquisa [online]**, vol. 34, no. 3, pp. 557-569, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br> . Acesso em 03/03/2009.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 15-36.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação** nº12/97.

SETTON, M. da G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, pp. 60-70, mai. - ago., 2002.

SILVA, M. da O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação [online]**, nº 29, pp. 152-163, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br> . Acesso em 07/03/2009.

TOWNSEND, C. B.; TOMAZZETI, E. M. A mobilização de saberes nas práticas de professores nos anos iniciais: um estudo de caso. **Educar em revista**. [online], no. 29, pp. 207-221, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br> . Acesso em 01/03/2009.

WACQUANT, L. Esclarecer o *habitus*. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 16, jul-dez., p. 63-71, 2007.

## Referências Complementares

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online], vol. 15, no. 57, pp. 579-594, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 04/03/2009.

BENITES, L. C. **A formação profissional em educação física: imagens e projetos - a identidade profissional docente**. 2005, XX f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

\_\_\_\_\_. **Identidade do professor de educação física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica**. 2007. 188f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade Humana – Pedagogia da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

BRANDÃO, Z. Bourdieu e a pesquisa em educação. In: TIBALLI, E.F.A.; CHAVES, S.M. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, pp. 117-127.

CANESIN, M. T. A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para ciências sociais e educação. In: ROSA, D. E. e SOUZA, V. C. (org.) **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp. 85-101.

DENZIN, N. K.; YVONNA S, L. (org.) O planejamento de pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRA, M. O. V. Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. **Educação e Pesquisa**, vol.32, no.2, pp.225-240, ago 2006. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 02/03/2009.

\_\_\_\_\_. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. **Educação e Sociedade** [online], vol. 28, no. 99, pp. 377-399, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 03/03/2009.

OLIVEIRA, Z. et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. [online], vol. 36, no. 129, pp. 547-571, 2006 Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 04/03/2009.

## ANEXO A

Exemplo de um dia de observação de aulas de cada grupo participante

### Estagiários: A, B e C.

A escola onde os estagiários realizaram o estágio atende alunos do ensino fundamental II (5ª a 8ª séries) e ensino médio.

A estrutura da escola para educação física conta com 2 quadras, sendo duas descobertas e uma coberta, cada uma num extremo do terreno da escola e um espaço onde há uma rede de vôlei ao lado de uma das quadras.

Há também uma pequena sala onde ficam guardados os materiais de aula como bolas, cones, redes e cordas.

Um portão e grades separam o pátio interno da quadra coberta, onde aconteceram todas as aulas observadas. Foram três semanas de observações e em cada dia havia três turmas diferentes, porém todas do ensino médio. O grupo observado era composto de três estagiários sendo, duas mulheres (**B** e **C**) e um homem (**A**).

A descrição das aulas observadas está a seguir.

### **AULA 1**

**Data: 25/05/2009**

**Horário: 13:20 às 14:10 - 1º ano ensino médio**

**Tema da aula:** fundamentos do basquetebol

Cheguei à escola antes do horário da aula para poder conversar com o professor responsável e explicar qual seria minha “função” nas aulas dos estagiários.

Nessa aula, por conta do atraso dos estagiários, o professor responsável sugeriu jogo de futebol para as meninas que estavam na aula, apenas sete meninas aderiram e a maioria da turma ficou sem atividade na aula enquanto os estagiários não chegavam.

Os estagiários chegaram sem cumprimentar os alunos e logo saíram com o professor responsável para pegar materiais para a aula. Eles usaram apenas bolas de basquete

#### **(1) Esquema de aula**

##### **A) Gestão da aula**

- **Parte inicial:**
- **Parte principal:**

A estagiária **B** pediu para que os alunos se aproximassem para que ela pudesse explicar a atividade que deveria ser realizada. Não houve aquecimento nem alongamento.

Ela explicou o exercício que seria com os alunos dispostos em círculo e ela e o estagiário **A** no centro do círculo. Eles fariam o passe de peito do basquete para

passar a bola para os alunos e os alunos devolveriam a bola também com o passe de peito para eles no centro. Ela explicou qual deveria ser a altura do passe e demonstrou algumas vezes antes de iniciar a prática. Ela e o **estagiário A** realizaram o passe com cada um dos alunos do círculo em seqüência e deram correções verbais a cada aluno que apresentou dificuldade ou fez errado. Depois da primeira rodada, repetiram o exercício novamente, mas agora de forma aleatória, ou seja, o passe saía do centro para qualquer aluno do círculo, o que exigiu um pouco de atenção dos alunos.

A segunda atividade era com os alunos dispostos em colunas. A **estagiária B** os posicionou primeiro e explicou que deveriam realizar o mesmo passe de peito da seguinte forma: o aluno que recebesse o passe deveria girar o corpo para passara para o próximo colega e assim até o final da coluna, depois fariam o retorno da mesma forma. Para esse exercício ela deu menos informações e pediu para os alunos executarem. Durante a execução ela deu algumas dicas para acertarem o movimento do passe e do giro de tronco. Foram realizadas várias repetições até trocar o exercício.

A terceira atividade também foi realizada em colunas, mas ela trocou para o passe picado dando poucas explicações sobre a execução do movimento e demonstrando algumas vezes. Deixou que realizassem por um tempo e depois trocou para o passe por cima que também demonstrou antes dos alunos realizarem.

Esse foi o último exercício antes de terminar a aula.

Durante as explicações dos exercícios os alunos conversavam e dispersavam a atenção da explicação e no momento da execução alguns apresentavam dúvidas as quais os dois estagiários responderam.

- **Parte final:**

Os alunos foram para a sala de aula e os estagiários se reuniram rapidamente para conversar antes da próxima turma chegar.

## **B) Estilo de ensino**

Estilo: A – Comando e B - Prático

Tomada de decisões: estagiários

## **(2) Perfil profissional**

### **A) Ações didáticas**

- **Organização da aula:** nesta aula não houve parte inicial, pois os estagiários chegaram atrasados e optaram por desenvolver apenas os fundamentos do basquete. A parte final também não houve.
- **Estratégias de ensino:** a estagiária B, como regente da aula, pediu a aproximação dos alunos e procurou posiciona-los primeiro, antes de explicar as atividades que aconteceriam.
- **Procedimentos de ensino:**

### **B) Postura**

A **estagiária B** apresentou postura passiva, sem intervir nas ações dos alunos mesmo quando esses conversavam durante suas explicações.

Ela também buscou falar sempre corretamente com voz baixa o tempo todo.



### C) Héxis corporal

Ela demonstrou os exercícios a serem desenvolvidos antes dos alunos executarem. Sua expressão corporal foi contida e não usou muitos gestos.

## AULA 2

Data: 25/05/2009

Horário: 14:10 às 15:00

Turma: 2º ano ensino médio

Tema da aula: fundamentos do basquetebol

### (1) Esquema de aula

#### A) Gestão da aula

- **parte inicial:**

Nessa aula os alunos chegaram à quadra e logo a **estagiária B** os chamou para o centro para realizar o alongamento, ao que todos obedeceram. A estagiária realizou o alongamento dos membros superiores e inferiores juntamente com os alunos dispostos em círculo. Após o alongamento, com os alunos ainda em círculo começou a explicar o primeiro exercício.

Para realizar os exercícios da aula ficaram poucos alunos no círculo, apenas meninos. Os que saíram ficaram sentados ao redor da quadra conversando entre si.

A estagiária não os chamou de volta.

- **Parte principal:**

A **estagiária B** iniciou a explicação do primeiro exercício juntamente com o **estagiário A**. A explicação e demonstração foram parecidas com as da aula anterior, pois o exercício foi o mesmo: os estagiários ficaram no centro do círculo e trocaram passes de peito com cada aluno do círculo de forma seqüencial e depois aleatória, com algumas repetições com cada aluno.

Depois do exercício inicial, a **estagiária B** dispôs os alunos em colunas e demonstrou o que eles deveriam fazer: realizar o mesmo passe de peito de forma que o aluno que recebesse o passe deveria girar o corpo para passara para o próximo colega e assim até o final da coluna, depois fariam o retorno da mesma forma. Eles executaram esse exercício algumas vezes e depois a **estagiária B** sugeriu fazerem o passe picado e o passe por cima, com os alunos ainda dispostos em colunas.

Para essa aula, o **estagiário A** sugeriu que os alunos realizassem os passes em duplas e em progressão ao longo da quadra e concluíssem com arremesso no outro garrafão, então ele posicionou as colunas no fundo da quadra e pediu que os alunos fossem correndo devagar e trocando passes da mesma forma que quando estavam parados. Nesse exercício os alunos dispersaram um pouco e os estagiários

fizeram poucas correções e acompanharam o desenvolvimento do exercício da lateral da quadra

- **Parte final:**

Após um tempo de repetição desse exercício os estagiários sugeriram um jogo de basquetebol adaptado onde somente os fundamentos realizados na aula poderiam ser executados (passes de peito, picado e por cima). Os estagiários separaram a turma em duas equipes, explicaram as regras e deram início à partida.

O **estagiário A** acompanhou o jogo se movimentando pelas laterais da quadra, fazendo correções e dando dicas para dinamizar o jogo e introduzindo algumas novas regras. A **estagiária B** ficou próxima à **estagiária C** numa mesa na lateral da quadra, apenas observando o jogo, sem interferir.

Ao toque do sinal, os próprios alunos encerraram o jogo e foram para o intervalo.

## **B) Estilo de ensino:**

Estilo: A – Comando e B – Prático

Tomada de decisões: estagiários

## **(2) Perfil profissional**

### **A) Ações didáticas**

- **Estratégias de ensino:** a **estagiária B**, como regente desta aula, optou por reunir os alunos no centro da quadra para alongamento bem como os posicionar em colunas antes de explicar o exercício de fundamento.

O **estagiário A** também optou por posicionar os alunos antes de explicar o exercício em progressão.

Ambos optaram por separar a turma em dois grupos para realizar o jogo da parte final da aula, com cada um explicando as regras para um grupo.

- **Procedimentos de ensino:** a **estagiária B** buscou demonstrar os exercícios que seriam realizados na aula. Também optou por realizar os exercícios de alongamento junto com os alunos no círculo.

O **estagiário A** deu apenas instruções verbais aos alunos para explicar o exercício de progressão.

### **B) Postura**

A **estagiária B** demonstrou postura passiva, não se manifestando quando os alunos saíram da aula para sentar na lateral da quadra, fazendo poucas correções nos exercícios.

O **estagiário A** oscilou entre uma postura passiva e ativa pois também não se manifestou quando os alunos deixaram a aula porém foi ativo quando esteve junto aos alunos no jogo da parte final da aula, fazendo correções e dando dicas.

### **C) Héxis corporal**

A **estagiária B** explicou com gestos e demonstrações os exercícios a serem feitos durante a aula.

O **estagiário A** auxiliou na demonstração, porém deu mais instruções verbais do que gestuais aos alunos.

Ao final da aula o estagiário A esteve se movimentando pela lateral da quadra acompanhando de perto o jogo proposto enquanto a **estagiária B** esteve apenas observando, sem interferir. A **estagiária C** não participou da aula, esteve apenas observando.

### **AULA 3**

**Data: 25/05/2009**

**Horário: 15:20 às 17:00**

**Turma: 2º ano ensino médio**

**Tema da aula:** fundamentos do basquetebol

#### **(1) Esquema de aula**

##### **A) Gestão da aula**

- **Parte inicial:**

Os alunos foram chegando à quadra e a **estagiária B** prontamente os chamou para o centro da quadra para realizarem o alongamento. Pediu que fizessem um círculo e realizou todos os movimentos junto com os alunos, mas não fez nenhuma correção quanto às posturas para os alongamentos.

Após o alongamento, alguns alunos dispersaram do centro da quadra. A estagiária B e o estagiário A iniciaram os exercícios da aula mesmo assim.

- **Parte principal:**

Para essa turma os estagiários trabalharam os mesmos exercícios de fundamentos de basquete que realizaram com as outras duas turmas anteriores.

O primeiro realizado em círculo, enquanto a **estagiária B** explicava verbal e gestualmente o que deveria ser feito, alguns alunos conversavam e não prestaram atenção à explicação. Realizaram a primeira rodada de passes, aluno por aluno. A estagiária explicou que agora seriam realizados os passes de forma aleatória enquanto alguns alunos conversavam e, num dos passes vindos do centro do círculo para um dos alunos, o aluno não estava prestando atenção e a bola bateu na ponta do dedo dele. O **estagiário A** deu risada e disse pra ele prestar mais atenção, os demais colegas de turma também riram.

Com os alunos dispostos em colunas, a estagiária explicou o exercício, enquanto os alunos conversavam entre si. A seqüência dos exercícios realizados em colunas com os passes de peito, picado e por cima foram realizados também com essa turma e os estagiários não fizeram correções nem mudaram a estratégia quando os alunos começaram a fazer o exercício fora da ordem pedida. Repetiu-se por certo tempo cada passe ensinado.

Depois do exercício em colunas, fizeram também o exercício de troca de passes em progressão finalizando com arremesso do outro lado da quadra. Cada dupla repetiu três ou quatro vezes o exercício.

- **Parte final:**

Para concluir, houve a sugestão do jogo de basquete onde apenas deveriam realizar os passes repetidos anteriormente nos exercícios. Nessa turma os

estagiários deixaram que os próprios alunos de separassem em equipes para jogar. Formaram 3 equipes que jogaram entre si.

O **estagiário A** arbitrou o jogo e no decorrer deste foi introduzindo novas regras e reforçando as que já haviam sido explicadas antes do início do jogo. Em certo momento ele deu o comando de que o jogo seria normal, ou seja, com a possibilidade de realizar dribles também.

Alguns conceitos como “condução da bola” e “duas saídas” foram apontados como erros durante o jogo, mas não foram explicados aos alunos. O jogo continuou até o sinal bater. Depois os alunos se aprontaram para jogar futebol que pareceu já ser o combinado: a primeira aula eles participavam da aula dos “professores” e a segunda era liberada para a modalidade que eles preferem.

O **estagiário A** ficou cronometrando o jogo de futebol para os alunos e num dos jogos entrou para jogar com eles deixando a **estagiária C** no cronômetro (ela estava ao meu lado lendo um livreto)

A **estagiária B** foi jogar vôlei com um outro grupo de alunos fora da quadra e em certo momento sentou-se na lateral da quadra para observar o jogo dos meninos. O jogo acabou quando o sinal tocou.

## **B) Estilo de ensino:**

Estilo: A – Comando e B - Prático

Tomada de decisões: estagiários

## **(2) Perfil profissional**

### **A) Ações didáticas**

- **Organização da aula:**

- **Estratégias de ensino:**

Nessa aula a **estagiária B**, como regente, também optou por posicionar os alunos antes de iniciar as explicações dos exercícios, tanto no alongamento, quanto nos exercícios específicos de fundamentos.

- **Procedimentos de ensino:**

A **estagiária B** esteve junto aos alunos para realizar o alongamento no início da aula e também esteve próxima para explicar os exercícios da aula.

O estagiário A se manteve próximo ao jogo sugerido na aula, se movimentando pela lateral da quadra e reforçando as regras explicadas

### **B) Postura**

O **estagiário A** demonstrou postura inadequada ao rir de um aluno que havia se machucado no exercício inicial, pois estimulou que os demais colegas rissem também. E também não prestou a devida assistência ao aluno.

Na arbitragem do jogo ele deixou de explicar os conceitos que apitou como erro (“condução de bola”, “duas saídas”)

Ambos estagiários, **A e B**, demonstraram postura passiva ao fato de os alunos terem a segunda aula de educação física livre para jogarem futebol, bem como quando os alunos saíram da aula logo após o alongamento. Além disso, não

mudaram a estratégia quando os alunos passaram a fazer o exercício fora da ordem pedida.

### **C) Héxis corporal**

A **estagiária B** executou os alongamentos junto com os alunos no início da aula. Explicou gestualmente alguns exercícios também. Ao final da aula brincou de vôlei com alguns alunos antes de sentar-se na lateral da quadra para observar o jogo de futebol dos meninos.

O **estagiário A** cronometrou o jogo de futebol dos alunos e também aceitou o convite para jogar com eles.

### **Estagiário D**

A escola onde foi realizado esse estágio atende alunos do ensino médio e supletivo atualmente. No entanto, em seu início, em 1961, atendia apenas ao ensino fundamental de 1ª a 4ª séries. Passou a atender o ensino médio em 1998. É uma escola da região central da cidade, mas atende alunos dos bairros periféricos.

A estrutura da escola para educação física é bastante básica. Há uma sala de aula destinada à educação física no prédio da escola, sala onde ficam os poucos materiais de aula como bolas, alguns cones e colchonetes.

Há um pátio interno e não há quadra poliesportiva. As aulas de educação física acontecem nas dependências de um Centro Social Urbano que fica fora da escola. Os alunos têm que atravessar uma rua para chegar lá, o que dispende um tempo de locomoção para ir e para voltar. A quadra é descoberta, tem piso irregular e rústico e não possui as demarcações no piso para as diferentes modalidades esportivas. O entorno da quadra é de grama e ao fundo há muito mato e algumas árvores. Existem também bancos nas laterais da quadra e alguns outros mais afastados dela. Ao lado da quadra há um espaço onde foi improvisada uma rede de vôlei, amarrada num poste e numa árvore, que os alunos usam para o jogo recreativo, porém em dias de frio e sereno (como foi o caso da maioria dos dias de observação nessa escola) a utilização é difícil, pois a bola bate no chão de terra úmida e depois suja a roupa dos alunos ou lança areia nos olhos deles além de cair no meio do mato o que pode representar perigo para quem vai buscar a bola.

Foram observadas aulas com duas turmas (1º e 2º anos do ensino médio), ao longo de quatro semanas. Cada turma com aula dupla de educação física. Nessa escola o estágio observado foi realizado por um estagiário que optou por fazer o estágio de forma individual.

As aulas observadas estão descritas a seguir.

## **AULA 1**

**Data:** 26/05/2009

**Horário:** 7:00 às 8:40 (2º ano ensino médio)

**Tema da aula:** pré-desportivos para o basquetebol

Nesse primeiro dia de observação, cheguei antes à escola para esperar o estagiário e a professora responsável chegarem para eu poder explicar minha função nas aulas. Ambos me receberam muito amigavelmente e ficamos conversando na sala dos professores.

Ao tocar o sinal, fomos para a sala de aula de educação física.

O estagiário e a professora ficaram esperando a turma entrar na sala para fazer a chamada e iniciar a aula. Os alunos demoraram aproximadamente 15 minutos para entrar todos na sala.

A professora fez a chamada. O estagiário pediu para pegar as bolas de basquete no armário e chamou a turma para ir à quadra

### **(1) Esquema de aula**

#### **(A) Gestão da aula**

- **Parte inicial:**

Em quadra, muitos alunos sentaram nuns bancos que ficam fora da quadra e poucos ficaram em quadra para fazer os exercícios. A professora pedia o número da chamada de cada um que estava fora da aula e dizia que aqueles estariam com suas notas prejudicadas por não participarem das atividades.

O estagiário convidou os alunos a participarem da aula e muitos se negaram.

- **Parte principal**

A primeira (e única) atividade sugerida pelo estagiário foi um jogo de basquete adaptado, com alguns alunos sentados no chão representando cadeirantes e outros em pé representando jogadores sem necessidades especiais. O jogo deveria acontecer com a bola sendo passada pelos jogadores, mas apenas os cadeirantes poderiam se deslocar e arremessar à cesta. O estagiário explicou qual deveria ser a dinâmica do jogo e demonstrou o papel de cada um dos jogadores. Os alunos conversavam durante a explicação e no momento de executar tiveram alguma dificuldade que o estagiário tentava sanar dando orientações e fazendo correções o tempo todo. Durante a atividade o estagiário fez outras explicações a fim de dinamizar o jogo e na tentativa de motivar os alunos. Houve participação de meninos

e meninas e o estagiário jogou junto com eles, sempre falando e demonstrando. Ele fez o jogo durar o tempo todo que restou da primeira aula.

Muito embora houvesse resistência por parte dos alunos em fazer a atividade, o estagiário continuou suas explicações.

Em certo momento um grupo de uns 10 alunos pediu para que a professora deixasse-os treinar futsal para um torneio interclasses, mas ela disse que o estagiário tinha conteúdo de aula para passar e que, logo que ele terminasse, os alunos poderiam jogar futsal. Por conta disso, os alunos fizeram pressão o tempo todo para que o estagiário terminasse as atividades do basquetebol.

Durante a aula o estagiário foi amigável com os alunos, mesmo esses sendo hostis e desinteressados no tema da aula. Ele conseguiu dar a primeira parte da aula. A segunda parte foi ocupada pelo grupo do futsal e os demais alunos ficaram sem atividade por conta da quadra ocupada pelo futsal.

Enquanto os alunos jogavam, o estagiário conversava com a professora sobre o perfil desses alunos, sua resistência com as aulas de educação física e o extremo gosto pelo futsal.

- **Parte final**

## **(B) Estilo de ensino**

Estilo: A – Comando, B- Prático

Tomada de decisões: estagiário

## **(2) Perfil profissional**

### **(A) Ações didáticas**

- **Organização da aula:** a aula teve apenas uma atividade que pode ser encaixada como parte principal.
- **Estratégias de ensino:** o estagiário tentou reunir os alunos pedindo para que eles participassem da aula.
- **Procedimentos de ensino:** durante a atividade proposta o estagiário falou bastante enfatizando o que eles deveriam fazer e lembrando as regras que haviam sido colocadas para cada grupo de jogadores.

### **(B) Postura**

O estagiário apresentou postura ativa quando os alunos se negaram a participara da aula, convidando-os, chamando-os e pedindo para eles entrarem na quadra.

Enquanto os alunos jogavam futebol ele aproveitou para conversar com a professora responsável pelo estágio sobre o perfil desses alunos.

### **(C) Héxis corporal**

O estagiário usou gestos para enfatizar os movimentos durante todo o tempo que durou a atividade que propôs e também procurou demonstrar o papel de cada grupo de jogadores no jogo (cadeirantes e jogadores sem necessidades especiais).

## **AULA 2**

**Data:** 26/05/2009

**Horário:** 8:40 – 9:30 / 9:50 – 10:40 (1º ano ensino médio)

**Tema da aula:** pré-desportivos para o basquetebol

### **(1) Esquema de aula**

#### **(A) Gestão da aula**

- **Parte inicial**

A chamada foi feita em sala de aula e lá mesmo os alunos já perguntaram ao estagiário se ele iria dar futebol na aula, ao que o estagiário respondeu negativamente, os alunos negociaram jogar futebol na segunda aula da turma.

Desceram para a quadra e para essa aula o estagiário levou uma vassoura para varrer a área da quadra que ele usaria para o jogo adaptado com alunos sentado no chão.

- **Parte principal**

Para começar a aula o estagiário teve que, novamente, convidar os alunos para as atividades e iniciou com aqueles que aceitaram o convite. Aproveitou para sinalizar que apenas jogariam futebol ao final da aula aqueles que participassem do basquetebol. Após essa fala, houve mais adesões ao basquete.

O estagiário começou a explicar a atividade que era um jogo de basquete adaptado com os times formados por alunos sentados no chão representando cadeirantes e alunos em pé. Enquanto ele explicava, um grupo de alunos batia bola do outro lado da quadra e os que estavam na atividade conversavam. O estagiário pediu para que fizessem silêncio para continuar explicando.

Iniciou o jogo e ele jogou junto com os alunos e deu explicações durante toda a atividade, também conversou bastante com os times durante o jogo dando dicas para dinamizar o mesmo.

A segunda atividade foi o jogo normal de basquete, que foi sugerido pelos alunos, e o estagiário participou junto com eles.

Durante o jogo, ele parou para explicar aspectos táticos, como marcação por zona, demonstrando o que estava falando.

Depois sugeriu um tipo de jogo onde cada time poderia realizar apenas cinco passes e o outro time teria que interceptar o passe. O time que conseguisse concluir os cinco passes ganhava um ponto. O estagiário sugeriu esse jogo dentro do outro jogo para os alunos aprenderem a se movimentar em quadra, a usar os espaços da mesma e fazer outro tipo de marcação, a homem a homem.

Realizaram essa movimentação até o estagiário achar satisfatório e retornaram para o jogo normal.

O estagiário corrigiu fundamentos e regras durante todo o jogo.

Alguns alunos ficaram de fora, pedindo para jogar, mas o jogo que estava em quadra parou somente ao final da primeira aula.

Nessa aula ficaram alunos de fora das atividades.

Ficou a promessa de futebol para a segunda aula (esses alunos têm o intervalo entre as aulas de educação física).

Todos subiram para a escola.



Após o intervalo, todos se encontraram na sala de educação física antes de descer para a quadra novamente.

Na quadra, o estagiário iniciou a aula com o fundamento arremesso, pois ele detectou dificuldade dos alunos com esse fundamento e ele comentou isso na sala dos professores com a professora responsável.

Os alunos que queriam jogar futebol nessa aula relutaram e ficaram bravos com o estagiário, inclusive dizendo que ele “*não tinha palavra*”. Poucos aderiram à atividade. Porém o estagiário não deixou de realizá-la com aqueles que se propuseram.

O final da aula foi liberado para o futebol e um outro grupo foi jogar vôlei ao lado da quadra.

- **Parte final**

A professora responsável chamou os alunos para subir para a escola 5 min antes de bater o sinal o que causou reação dos alunos que diziam não ter tido tempo para jogar futebol. No entanto a aula foi encerrada e todos subiram para a sala de aula.

## **(B) Estilo de ensino**

Estilo: A - Comando passando por I – Iniciado pelo aluno

Tomada de decisões: estagiário e alunos (em parte da aula)

## **(2) Perfil profissional**

### **(A) Ações didáticas**

- Organização da aula: esta aula teve começo meio e fim
- **Estratégias de ensino:** combinar que só jogaria futebol aqueles alunos que participassem da aula com fundamentos de basquete, aproveitar a sugestão de alguns alunos, inserir um fundamento diferente dentro de outro jogo, foram algumas estratégias usadas pelo estagiário.
- **Procedimentos de ensino:** durante o jogo ele ficou na lateral da quadra sempre motivando os alunos que estavam jogando e dando *feedback* aos erros e acertos dos alunos.

### **(B) Postura**

O estagiário apresentou postura ativa, não cedendo às pressões dos alunos que desejavam apenas jogar futebol na aula e passando todo o conteúdo programado para a aula. Também não foi passivo quando os alunos conversavam durante sua explicação: pediu silêncio para continuar falando.

### **(C) Héxis corporal**

O estagiário usou gestos, demonstrações e movimentos amplos durante cada explicação de atividade ou fundamento e também durante o jogo proposto para a aula. Ele praticamente “falava com o corpo”.

---

Orientanda: Denise Rosa Marcelino

---

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto