

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Rogério Nunes Bonorino

**OS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA: UM EXERCÍCIO DE REALIZAÇÃO DE
PLANEJAMENTOS DE ENSINO E GESTÃO DE CLASSE NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR**

Porto Alegre
2013

Rogério Nunes Bonorino

**OS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA: UM EXERCÍCIO DE REALIZAÇÃO DE
PLANEJAMENTOS DE ENSINO E GESTÃO DE CLASSE NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR**

Monografia apresentada como requisito parcial para conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Lisiane Torres

Porto Alegre
2013

Rogério Nunes Bonorino

Os estágios de docência: um exercício de realização de planejamentos de ensino e gestão de classe na educação física escolar

Conceito final:

Aprovado em de de

BANCA EXAMINADORA

Prof.

Prof.

Prof.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lisiane Torres -
Universidade Federação do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Anna Maria Costa Nunes e Éverton da Silva Bonorino, pela educação que me proporcionaram e por me transmitirem determinação em todos os dias da vida;

Ao meu irmão, Vitor Nunes Bonorino, por ser amigo, companheiro e estar presente em todos os momentos de dificuldade;

Aos meus avós, tios e tias por permanecerem presentes em todas as fases da minha vida;

À Jéssica e sua família por me estimular, acompanhar e contribuir em todos os momentos desta formação;

Aos meus amigos, Anelise, Suelen, Paula, Márcio, Luciane, Roberto, Hugo e Maikon que fizeram desta caminhada um aprendizado maravilhoso;

A “Família PLI” pela demonstração de “garra”, união e apoio durante o intercâmbio em Portugal;

À Professora Lisiane Torres por ser mais que uma orientadora, por ter me acompanhado no processo de dupla diplomação e ser uma pessoa excepcional. Pela paciência, pela competência e por me auxiliar da melhor maneira possível perante as minhas dificuldades na elaboração deste trabalho;

À Professora Flávia Teixeira pela amizade;

Ao Professor Clézio Gonçalves pelos peculiares aprendizados oferecidos durante a faculdade;

Ao Professor Rogério Voser por transmitir simplicidade e alegrias no Futsal;

Aos Professores Miguel Fachada e Paulo Nobre pelos aprendizados em Portugal.

A todos vocês, muito obrigado!

“Ora, a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos”.

(Maurice Tardif e Claude Lessar)

RESUMO

Os estágios são momentos nos quais o licenciando é desafiado a colocar em prática o que aprendeu em diversas disciplinas. Pode ser um período motivante ou estressante. Neste período de formação o estudante/professor constrói diversas competências e habilidades. Alguns autores (Siedentop, 2008; Piéron, 2005, Gallahue e Donnelly, 2008, entre outros) destacam que o planejamento e a gestão de classe são constituintes do repertório de ensino a ser construído para o exercício da ação docente. Este trabalho configura-se como um Relato de Experiência das situações mais significativas vivenciadas por mim durante a realização dos estágios de docência de educação Física no Ensino Infantil e no Ensino Médio do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS. Pretendi descrever as dificuldades e situações de êxito vivenciadas no que se refere à realização dos planejamentos de ensino e em três aspectos referentes à gestão de classe: gestão do tempo da aula, *feedbacks* e controle de classe/disciplina. Foi por realizar os estágios que eu pude experimentar verdadeiramente a prática docente e perceber diversas peculiaridades que constituem o ambiente escolar. As vivências e as dificuldades que se apresentaram enriqueceram a minha reflexão sobre algumas competências pedagógicas. Para mim os aspectos relacionados ao planejamento, à gestão do tempo e à disciplina são fundamentais para desenvolver uma aula. Contudo, acredito que as competências do professor são formadas não só por vivências acadêmicas. Espero que este trabalho possa contribuir, de alguma forma, para as reflexões de outros colegas e para as reflexões dos professores orientadores de estágio e de outras disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS.

Estágio de Docência em Educação Física – Gestão de classe do professor de Ed. Física – Educação Física Escolar

ABSTRACT

The internships are moments in which trainee is challenged to put into practice what they learned at your formation. It can be a stressful or motivating period. In this time of training the student/teacher is constructing various skills and abilities. Some authors (Siedentop, 2008; Piéron, 2005; Gallahue and Donnelly, 2008, and others) have emphasized that planning and class management are components of the repertoire of teaching to be constructed for the exercise of the teaching action . This paper is an Experience Report of the most significant situations experienced by me during the completion of the teaching apprenticeship at Childhood Education and High School in Physical Education Course from UFRGS. I intended to describe the success situations and difficulties experienced as regards the effectuation of the teaching planning and at three aspects relative to class management: management of class time, feedback and control class/discipline. At the internship I could truly experienced the teaching practice and realize several peculiarities that compose the school environment. The experiences and the difficulties that I had seen enriched my reflection on some teaching skills. For me the aspects related to planning, time management and discipline are essential to develop a class. Nevertheless, I believe that teacher's abilities are formed not only by academic experiences. I expect that this work could contribute to the reflections of other colleagues and especially to the reflections of teachers guiding and other disciplines of Physical Education Course from UFRGS.

Keywords: Teaching Apprenticeship; Teacher Competence; School Physical Education

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 8 |
| 2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA | 10 |
| 2.1 O PLANEJAMENTO DE ENSINO | 12 |
| 2.2 A GESTÃO DO TEMPO DE AULA..... | 16 |
| 2.3 A RETROAÇÃO OU <i>FEEDBACK</i> | 21 |
| 2.4 DISCIPLINA/CONTROLE DE CLASSE..... | 26 |
| 3 DESAFIOS E ÊXITOS NA REALIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA | 33 |
| 3.1 A CHEGADA ÀS ESCOLAS | 34 |
| 3.2 PLANEJAMENTO DE ENSINO..... | 37 |
| 3.3 EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS DOS ESTÁGIOS..... | 41 |
| 4 REFLEXÕES FINAIS | 51 |
| REFERÊNCIAS | 53 |

1 INTRODUÇÃO

Para um estudante do Curso de Licenciatura em Educação Física, possivelmente, os estágios de docência se configuram em momentos diferenciados no seu processo de formação profissional. São momentos onde o licenciando é desafiado a colocar em prática o que aprendeu em diversas disciplinas. Muitas vezes, nessa experiência, o licenciando dá-se conta de que deveria ter aprendido algumas coisas que não foram abordadas ou foram abordadas de forma superficial nas disciplinas até então cursadas.

Às vezes motivadores, às vezes focos geradores de estresse, os estágios de docência provocam o licenciando a refletir sobre sua formação acadêmica e o exercício da profissão de professor de educação física no ambiente escolar.

As dúvidas, dificuldades, e situações de êxito vivenciadas pelos licenciandos na realização de seus estágios de docência são importantes aspectos a serem considerados pelos professores orientadores de estágio, não somente na organização e desenvolvimento dos próprios estágios, mas também na interlocução com os demais professores do curso uma vez que as competências para o exercício da ação docente são construídas a partir das diferentes disciplinas que compõem o currículo do curso.

Acredito que o ponto de vista dos estagiários deva ser considerado na avaliação da realização dos estágios de docência. Assim como Nunes (2001) relata que as pesquisas sobre a formação docente apresentaram uma mudança significativa de abordagem onde foi dada “voz ao professor” através de autores como Nóvoa, Ferrarotti, Dominicé, Huberman, Goodson, entre outros; os relatos de estágio podem oferecer importantes *feedbacks* em relação às competências que se espera que o licenciando tenha construído até o momento onde inicia a realização de seus estágios de docência, bem como em relação àquelas competências que se espera que sejam construídas durante a realização dos mesmos. E é nessa perspectiva que o presente trabalho foi elaborado. Com o objetivo de descrever as dificuldades e situações de êxito, vivenciados na realização dos estágios de docência do Curso de Educação Física da UFRGS, no que se refere à realização dos planejamentos de ensino e em três aspectos referentes à gestão de classe: gestão do tempo da aula, *feedbacks* e controle de classe/disciplina. Espero contribuir para as reflexões dos docentes que atuam nesse curso no sentido de

identificar fragilidades no processo de formação dos licenciandos e estabelecer estratégias para superá-las.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: no capítulo a seguir, apresento uma reflexão sobre o papel social da escola, a função do professor de educação física no contexto escolar e a gestão da matéria (planejamento, ensino e avaliação de aulas) e de gestão de classe (regras e disposições necessárias para criar e manter um ambiente organizado que favoreça a aprendizagem; esses dois aspectos considerados por Gauthier e col. (1998) como constituintes do repertório de conhecimentos que pode revelar as competências necessárias para a ação pedagógica do professor. No terceiro capítulo apresento o relato de experiência da realização de dois dos três estágios de docência previstos no Curso de Educação Física da UFRGS: estágio de docência de educação física na educação infantil e estágio de docência de educação física no ensino médio¹. Nesse capítulo são confrontados os aspectos relacionados à gestão da matéria e gestão de classe, apresentados no primeiro capítulo, com as situações de desafio e êxito vivenciadas na realização dos citados estágios. Finalizo esse trabalho apresentando algumas questões que considero importantes serem discutidas não somente pelos professores atuantes como coordenadores de estágio, mas também com professores de outras disciplinas do curso de educação física da UFRGS.

¹ O Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS, em sua estrutura curricular atual, prevê a realização de três estágios de docência de Educação Física: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Tendo em vista que realizei o estágio de docência de Ed. Física no ensino fundamental de forma concomitante com a realização deste trabalho, não considerei esta experiência docente na elaboração deste.

2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

A escola é um lugar diferenciado dos demais espaços da vida social e cotidiana, possui uma organização própria e características peculiares. O principal sistema de promoção da educação fora da esfera familiar é a escola básica.

Para Gauthier e col (op. Cit), a escola tem uma função que lhe é específica na sociedade: além de educar, a escola deve “instruir”, ou seja, deve “disponibilizar” um conjunto de saberes que a família e outras instituições sociais não conseguem fazê-lo de forma tão sistemática e contínua.

A UNESCO (Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura) estima que no mundo devam ser criadas aproximadamente 5,4 milhões de vagas para novos professores até 2015 para suprir a demanda global dos estudantes entre 3 e 11 anos. Atualmente, segundo esta organização, existem cerca de 28 milhões de professores trabalhando no mundo com educação primária. No Brasil, o INEP (Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais) estima que há por volta de 50 milhões de alunos matriculados nas instituições de ensino básico e cerca de 2 milhões de professores atuando na educação básica.

González e Schwengber (2012) destacam que

“a escola amplia o horizonte dos alunos, dá-lhes acesso a conhecimentos, lugares e saberes que eles não perceberiam sem ela (...) A escola é responsável, então, por traduzir os conhecimentos científicos, técnicos, estéticos de forma que o aluno os compreenda e se sinta dentro do mundo” (GONZÁLEZ E SCHWENGBER, 2012, p.14)

A base da escolarização, segundo Tardif e Lessar (2012) é a interação estabelecida entre professores e alunos:

[...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. (TARDIF E LESSAR, 2012, p. 23)

Segundo um dos relatórios anuais de monitoramento da educação produzidos pela UNESCO no ano de 2012 a falta de professores, e, sobretudo a falta de professores capacitados é um obstáculo para alcançar objetivos de ensino. Para esta Organização, os professores são o recurso mais importante para melhorar a

aprendizagem dos estudantes e esses profissionais devem ser capacitados para garantir a realização de suas atividades com eficácia e estar preparados para ajustar os seus métodos de ensino às necessidades dos alunos.

Para a UNESCO (2012) os programas de formação docente devem ser contínuos e possibilitar aos docentes a realização de um ensino eficaz:

[...]os próprios professores por vezes não conhecem suficientemente a matéria que vão ensinar, o que faz com que muitos cursos se concentrem em ajudá-los a desenvolver conhecimentos básicos da matéria em vez de ensiná-los a ensinar de forma eficaz. Além disso, a formação docente tende a parar assim que os professores pisam na sala de aula. Os governos deveriam tomar medidas enérgicas para fortalecer o ensino nas séries iniciais. Os programas de formação inicial de professores precisam colocar mais ênfase em técnicas efetivas de sala de aula. (UNESCO, 2012, p. 15)

Para Butler 1987 *apud* Gauthier e col (op. Cit) o ensino eficaz prioriza aspectos relacionados às oportunidades de aprendizagem e ao êxito no empenho dos alunos. A partir dessa concepção, o repertório de conhecimentos necessários para a ação pedagógica do professor é constituído a partir de dois componentes principais: a gestão da matéria (planejamento, ensino e avaliação de aulas) e a gestão de classe (regras e disposições necessárias para criar e manter um ambiente organizado que favoreça a aprendizagem). (GAUTHIER E COL , Op. Cit)

Dentre os diversos docentes que atuam no universo escolar encontra-se o professor de educação física. Alguns autores (SIEDENTOP, 2008; PIÉRON, 2005; KNOP,1983; NETO E PIÉRON 1993; TORRES, OP CIT; GONZÁLEZ E SCHWENGBER , Op. Cit; entre outros) destacam a relevância da atuação do professor de educação física no processo de construção da aprendizagem referenciada aos elementos da cultura corporal do movimento humano: jogos, esportes, lutas, danças e ginásticas.

Assim como nas demais áreas do conhecimento que integram os currículos escolares, alguns pesquisadores vinculados à educação física realizaram estudos voltados ao ensino eficaz.

Siedentop (Op Cit), por exemplo, também caracteriza o ensino eficaz a partir do êxito da aprendizagem dos alunos. Para esse autor, um professor eficaz possui um repertório de técnicas e estratégias para corresponder às situações de aprendizagem diversificadas, além de apresentar as seguintes características:

O professor eficaz dedica o maior tempo possível a matéria. Comunica suas tarefas e explica as funções. Organiza-se para obter o maior tempo possível de trabalho dos alunos. Planifica tarefas significativas que apresentam boas possibilidades de êxito e produz um ritmo rápido as turmas. Supervisiona ativamente o trabalho dos alunos e desenvolve um sistema de avaliação constante. É claro, animado e entusiasta. (SIEDENTOP, Op Cit, p. 53)

. Para Piéron (2005) existem quatro elementos que parecem desempenhar um papel fundamental no que se refere ao ensino de atividades físicas e desportivas e se constituem como critérios de êxito pedagógico. São eles: o tempo de compromisso motor ou o tempo efetivo que o aluno investe na aula de educação física; a prestação de uma informação frequente e de qualidade sobre o desempenho do aluno; um clima positivo que estimule ao aluno a continuar a prática fora da aula e a organização de trabalho da classe, pois é impossível maximizar o tempo de atividade individual ou a frequência na tarefa sem atentar à organização.

Gallahue e Donnelly (2008) consideram que o ensino eficaz é um processo dinâmico e interativo entre professor e aluno que exige comunicação mútua e compromisso com a aprendizagem; é tanto uma arte como uma ciência que requer tempo, esforço e prática consideráveis. O professor eficaz é aquele que, através de instrução planejada é capaz de provocar mudanças no aprendiz num ambiente não ameaçador; é competente no gerenciamento das suas aulas, sabe se comunicar de forma efetiva, domina estratégias que assegura uma adequada organização dos alunos, fornece *feedbacks* relevantes, dentre outras características.

A partir das ideias apresentadas pelos autores acima citados, o ensino eficaz no contexto da educação física, envolve, necessariamente, planejamento de ensino e gestão de classe. Essa última envolve diversos aspectos. Neste trabalho, além de questões relativas ao planejamento, irei abordar três itens que foram significativos para mim, durante a realização dos estágios de docência de educação física na educação infantil e no ensino médio, em relação à gestão de classe: a gestão do tempo em aula, o fornecimento de *feedback* e estratégias de controle de turma/disciplina.

2.1 O PLANEJAMENTO DE ENSINO

Siedentop (2008) menciona que a capacidade de preparar e cumprir um programa estimulante e válido constitui um dos aspectos fundamentais de um profissional de educação física no que se refere ao planejamento de ensino.

Para delimitar a compreensão do assunto, vamos distinguir o significado de planejamento do ensino e planejamento de ensino. Basicamente, conforme Bossle (2003), o planejamento **do** ensino se refere a um nível macro de ação (nacional, estadual e municipal), por outro lado, o planejamento **de** ensino diz respeito ao nível micro de ação (contexto escolar).

Clark (1983) *apud* Piéron (2005) define planejamento como “um processo psicológico fundamental em que uma pessoa visualiza o futuro, faz um balanço dos fins e dos meios e constrói uma estrutura para guiar a sua ação futura”.

Gauthier (Op. Cit) considera o planejamento como um conjunto de tarefas que visam determinar os objetivos de aprendizagem, bem como corresponder os conteúdos, as estratégias de ensino e os procedimentos de avaliação, aos objetivos de ensino.

Segundo Bossle (2002) o planejamento de ensino, baseado numa relação entre teoria e prática, é um processo que organiza e dá direção a uma prática docente coerente com os objetivos a que se propõe. Além do mais, “são todas as decisões e ações do professor na interação com o contexto da comunidade escolar”.

O planejamento de ensino é importante porque “exerce uma influência positiva na aprendizagem dos alunos” sobre as diversas formas de comprometimento com os temas de aula, e também porque representa um processo de reflexão crítica sobre o próprio trabalho docente. (O’NEILL, 1988; REYNOLDS, 1992 *apud* GAUTHIER, Op. Cit)

Quando há um planejamento os professores são mais atentos, introduzem a matéria de forma mais clara, proporcionam *feedbacks* mais adequados e favorecem a um maior tempo de empenho dos alunos nas atividades. (BYRA E COULON, 1994 *apud* PIÉRON, Op. Cit)

Os professores provavelmente planificam para assegurar uma continuidade da aula anterior, para utilizar o tempo da classe de maneira eficaz, para obter confiança e para satisfazer as políticas dos sistemas escolares. (CLARK E YINGER, 1979; STROOT E MORTON, 1989 *apud* SIEDENTOP 2008)

Piéron (2005), Gauthier (1998) e Siedentop (2008) referem o modelo de planificação proposto por Tyler (1949) que é estruturado em quatro etapas: 1)

selecionar objetivos específicos, 2) selecionar atividades de aprendizagem a partir destes objetivos, 3) organizar as atividades para uma aprendizagem ótima e 4) escolher os procedimentos de avaliação para comprovar em que medida se tem alcançado os objetivos pré-definidos.

Mais especificamente sobre o ensino de atividades físicas e desportivas os pontos mais importantes a serem considerados pelos educadores físicos sobre o planejamento são:

1) As opções metodológicas; 2) a preparação de ensino: objetivos, programação das atividades, análise e seleção das atividades, estilos e ensino, disposição de material para a prática e preparação da atividade; 3) a ação em aula que trata do comportamento dos alunos, do *feedback*, das funções de organização e do controle da classe; 4) a avaliação e a observação. (PIÉRON, 2005, p. 94)

O planejamento deve responder as seguintes questões: Como? Com quê? O quê? Para quê? (BOSSLE, 2002). Adicionalmente, Siedentop (2008) refere que devem ser considerados pelos professores alguns questionamentos que tratam da essência da educação física como, por exemplo: que benefícios os alunos deveriam extrair de sua participação em um programa de educação física? Boa condição física? Habilidades desportivas? Capacidade de cooperação? Atitudes apropriadas durante uma competição?

A elaboração de um programa diz respeito ao conjunto de experiências que os alunos viverão na aula de educação física. É um processo de tomada de decisões que implica em uma série de reflexões sobre as necessidades dos alunos, sobre os meios e sobre a forma de avaliação. (PIÉRON, Op. Cit)

A concepção pessoal do professor, o contexto da instituição, o material, a infraestrutura, o programa da escola e as características dos alunos são fatores que podem influenciar na elaboração dos conteúdos de um programa.

Siedentop (2008) relata que os professores refletem sobre a matéria para escolher os objetivos e elaboram os conteúdos das tarefas de aprendizagem. Após os objetivos estarem estabelecidos, eles elegem as atividades que constituirão os conteúdos deste programa. Basicamente as atividades devem contribuir para o sucesso e permitir que os alunos possam superar as tarefas, para isto o professor deve conhecer bem o conteúdo e estar preparado para formular progressões nas atividades com o fito de atingir diferentes níveis de dificuldades. (SIEDENTOP, 2008)

Os planejamentos podem ser anuais, por etapa, por unidade, semanais e diários. Conforme Bossle (2002),

O planejamento de ensino [...] pode ser subdividido em plano de disciplina, ou de curso, que é o plano que se faz para um ano ou semestre; o plano de unidade, que é o planejamento de um item ou tópico de um programa; e o plano de aula, que é o detalhamento do plano de ensino para a prática da sala de aula.

Contudo, vamos nos deter a buscar habilidades e estratégias para a formulação dos planos de unidade e dos planos de aula. Cabe ressaltar que os professores eficazes trabalham bastante para preparar bons planos de ensino, mais ainda quando conhecem pouco sobre atividade planejada, e continuam melhorando constantemente a suas competências neste tema. (SIEDENTOP, 2008)

O planejamento de unidades de ensino é considerado, para alguns professores, como a tarefa mais importante de planejamento. (CLARK E YINGER, 1979 *apud* SIEDENTOP, 2008). A unidade de ensino precisa ter em conta o nível de habilidades iniciais dos estudantes e possuir fins realistas sobre o que eles podem cumprir no tempo disponível. Os conteúdos das unidades devem possuir objetivos e metas claras e podem ser formulados sobre os três domínios da educação. O domínio motor (associado às habilidades), o domínio cognitivo (ligado ao conhecimento) e o domínio afetivo (relacionado a valores e atitudes). A educação física pode contribuir para o desenvolvimento das crianças nestas três dimensões. Nesta perspectiva, se o professor crê que os seus alunos devem alcançar metas diferentes do domínio motor, ele deve planejar para isto de maneira específica. A unidade pode conter objetivos centrados no processo, isto é na maneira em que uma ação é executada, ou no produto, ou seja, sobre o resultado de uma ação. Após os objetivos elaborados, o professor deve decidir as estratégias mais convenientes e/para as tarefas mais adequadas. Conforme evidencia Siedentop (2008), é importante realizar a análise de cada tarefa para discriminar os elementos e procedimentos de ação com a finalidade de criar e descrever as progressões mais adequadas.

Os planos de unidade devem ser feitos de forma que contenham a informação necessária para permitir a preparação dos planos de aula. Nesse sentido, em concordância com Siedentop (2008), alguns fatores práticos do planejamento de uma unidade de ensino incidem sobre:

1. A construção de rotinas para facilitar a prática das habilidades de base;

2. A modificação de materiais para conduzir aos alunos ao sucesso;
3. A modificação do espaço para ajustar o grau de dificuldade de uma tarefa;
4. O aumento de materiais pelo número de alunos;
5. A Utilização de uma avaliação que favoreça um elevado empenho do aluno;
6. Distribuição das tarefas de aprendizagem para cada aula;
7. Determinação de sequências das tarefas de aprendizagem;

A maior parte dos professores experientes pode realizar uma aula a partir de um plano de unidade, mas, provavelmente, os professores em formação necessitam de um plano de aula para auxiliá-los. Siedentop (2008) menciona que não há uma fórmula perfeita para planejar a aula, porém descreve alguns elementos que devem estar presentes no plano de aula.

1. Uma série de tarefas graduais e uma distribuição de tempo;
2. Uma descrição da maneira de apresentar cada tarefa aos alunos. Algumas pessoas pensam inclusive, no início de cada tarefa, deveriam escrever as palavras exatas no plano;
3. Os modos de organização de cada tarefa;
4. As orientações que o professor quer utilizar para ajudar aos alunos; por exemplo, os critérios para realizar com êxito uma atividade ou simplesmente os avisos para não se esquecer de falar devagar e pronunciar claramente para que os alunos compreendam melhor;
5. As observações escritas após a sessão para indicar o que funcionou bem e o que deve ser mudado quando ocorrer novamente.

Siedentop (Op. Cit) sugere que no plano de aula sejam redigidos verbos precisos os quais refiram o comportamento a ser observado do aluno. Um objetivo de aprendizagem descreve a tarefa, suas condições de realização e os critérios que servirão para avaliar seu sucesso no momento preciso.

O planejamento é um processo e é construído e reconstruído na ação educativa. (SACRISTAN, 1998 *apud* BOSSLE, 2003) Qualquer planejamento certamente não prevê todas as soluções que suscitarão em aula, apesar disso as estratégias e sugestões descritas podem ajudar aos professores em formação.

2.2 A GESTÃO DO TEMPO DE AULA

De acordo com Siedentop (Op Cit) o tempo total de uma aula de educação física pode ser analisado a partir das ações dos professores e dos alunos.

Considerando as ações dos professores, o referido autor observa três funções principais dos docentes de educação física. Estas funções são: organizar, instruir, e observar/supervisionar os alunos. Desta maneira, o tempo total de uma aula de educação física pode ser dividido em diferentes momentos:

- a) Tempo de organização: é o tempo dispendido pelo professor na realização da chamada, na manutenção das rotinas de aula, na troca de atividades, na formação de equipes, na resolução de conflitos, ou outras atividades destinadas a organizar o contexto de ensino. Cabe ressaltar que no tempo de organização os alunos não estão realizando aprendizagens relativas aos elementos da cultura corporal. O tempo de organização corresponde de 15% a 35% do tempo total da aula;
- b) Tempo de instrução: tempo no qual o professor realiza explicações, demonstrações, fornece *feedbacks* dirigidos ao grupo e efetua reflexões ao final das aulas. O tempo de instrução varia entre 10% e 50% do tempo total da aula em razão de diferentes atividades possuírem características de organização distintas.
- c) Tempo de supervisão/observação: tempo no qual o professor supervisiona e observa os alunos durante os períodos de prática. O tempo para esta ação varia entre 20% a 40% de uma aula. Adicionalmente, neste período, os professores oferecem *feedbacks* individuais aos alunos.

Considerando as ações dos alunos, o tempo total de uma aula de educação física pode ser classificado em três categorias:

- a) Tempo de empenho motor: tempo no qual o aluno está realizando as atividades propostas pelo professor. Esse tempo corresponde a, aproximadamente, 30% do tempo total de uma aula de educação física; e o tempo em que os alunos conseguem um bom nível de êxito na atividade é menor ainda;
- b) Tempo de espera: esse tempo envolve o período antes, entre e depois da realização das instruções de alguma atividade no qual os alunos aguardam pelo próximo acontecimento. O tempo de espera corresponde de 20% a 30% do tempo total de uma aula de educação física;

- c) Tempo de Instrução: tempo em que o aluno recebe as informações referentes às atividades a serem realizadas, observa as demonstrações, participa de conversas sobre regras e segurança.

Valentini e Toigo (2006) apresentam diversos estudos, realizados em contextos diferentes, que apresentavam como característica comum o baixo percentual de tempo de prática vivenciados por alunos em suas aulas de educação física.

Berliner (1979) *apud* Piéron (Op Cit) destaca que os comportamentos do professor são diretamente responsáveis pelas aquisições e progressos dos alunos; o professor pode aumentar ou reduzir o tempo que o aluno dedica a aprendizagem em uma tarefa proposta.

Nesta mesma linha de reflexão, Siedentop (Op Cit) refere sobre a maximização do tempo dos objetivos dos professores eficazes.

Os professores eficazes têm a intenção de fazer aprender os conteúdos importantes a seus alunos. Atribuem o máximo de tempo disponível aos conteúdos e tentam fornecer numerosas ocasiões de aprendizado. (SIEDENTOP, 2008, p. 44)

Gauthier e col (Op Cit) também destacam o quanto é importante o professor saber de que maneira utilizar o tempo disponível na perspectiva de priorizar o tempo de aprendizagem, uma vez que este está ligado à obtenção de melhores resultados por parte dos alunos.

O aluno necessita praticar para aprender; a eficácia de ensino dos elementos da cultura corporal está ligada às ocasiões de práticas oferecidas aos estudantes. Uma prática repetida bem sucedida e relevante é a melhor forma para a aquisição de uma habilidade, e o sucesso nas atividades são componentes essenciais para permitir ao praticante um rendimento adequado. Os alunos aprendem mais quando tem mais ocasiões de prática. (SANDERS, 2005; SIEDENTOP, Op Cit.; PIÉRON, Op Cit. GODINHO, 2002,)

Mckleish (1981) *apud* Siedentop (Op Cit) relaciona a aprendizagem com as oportunidades da prática:

[...] a aprendizagem é maximizada em proporção direta ao número de oportunidades de aprender [...] o ensino efetivo significa estruturar a lição para maximizar a quantidade de tempo de prática direta para cada indivíduo, a um nível que assegure um desenvolvimento contínuo da destreza compatível

com um número mínimo de erros (MCKLEISH, 1981 *apud* SIEDENTOP, Op Cit)

Behets (1997) *apud* Valentini e Toigo (Op Cit) sugere que professores efetivos otimizavam o uso do tempo envolvendo seus aprendizes em prática ativa por mais de 60% do tempo total da aula de educação física. O tempo gasto por esses professores com instrução é, em média, 50% inferior aos professores menos experientes.

O tempo é precioso para os professores, pois é fundamental para a produção de aprendizagens. Por isto se faz necessário articular um sistema de organização com o objetivo de ganhar tempo. As estratégias que reduzem o tempo de organização permitem aos alunos dedicarem mais tempo em tarefas de aprendizagem. Reduzir o tempo de organização não só proporciona um maior tempo de aprendizagem como também reduz a probabilidade de condutas irregulares. (SIEDENTOP, Op Cit).

A seguir destaco algumas estratégias para desenvolver rotinas e um melhor aproveitamento do tempo durante a aula de educação física, descritas por Siedentop (Op. Cit) e Piéron (Op Cit):

1. Controlar a atividade inicial. Uma rotina bem estabelecida permite por em prática uma atividade inicial sem ter que reunir os alunos para organizar. As atividades iniciais podem ser descritas em uma folha e colada em algum mural da turma. As informações devem ser precisas sobre o que os alunos devem fazer nestas atividades. Por exemplo: os alunos deslocam-se da sala de aula até o local da aula de educação física e imediatamente iniciam a atividade de pega-pega.
2. Começar a aula rapidamente e na hora prevista. O professor deve ser pontual. Começar imediatamente uma atividade reforça o ritmo da aula e a importância das atividades propostas.
3. Economizar tempo na chamada.
4. Ensinar os sinais e as rotinas para captar a atenção. Devem-se mostrar aos alunos as rotinas ou sinais para reunir e dispersar. Os alunos podem ser considerados responsáveis pelos seus comportamentos quando sabem o que

se deve fazer. Proporcionar aos alunos um *feedback* do tempo ganho ajuda em reforçar comportamentos positivos.

5. Utilizar um ensino proativo e demonstrar entusiasmo. Para melhorar as rotinas de organização inicialmente o professor pode oferecer estímulos animados e precisos. Características como uma voz forte, um ritmo animado para orientar, um sorriso e variações no tom de voz podem evidenciar o entusiasmo do professor.
6. Evitar demoras e interrupções. Durante a aula é importante manter um bom ritmo. Para evitar as interrupções o professor deve saber trabalhar com as intromissões de modo que não interfiram no andamento da aula.
7. Anexar os resultados de rendimento da turma em relação as tarefas de organização. Oferecer aos alunos um *feedback* positivo e de motivação sobre a duração de algumas atividades da aula é uma estratégia mais formal e pode estimular a turma a melhorar o seu tempo organizativo.
8. Reduzir o tempo de apresentação dos exercícios. O professor pode ser dinâmico e fazer com que uma atividade comece rapidamente mediante a prestação de informações curtas e precisas sobre as principais instruções referentes ao início da tarefa. O professor pode tentar abreviar a explicação e a demonstração das tarefas o máximo possível.
9. O professor pode substituir grandes instruções por fotos e vídeos e evitar redundâncias e prescrições supérfluas.
10. Preparar ou colocar o material antes da aula e prever a mudança do material no decorrer da aula pode ajudar a diminuir o tempo de organização.
11. Designar o máximo número de alunos para guardar os materiais.
12. Formar vários lugares para trabalho, diferentes estações e compor vários grupos pode levar a uma boa taxa de ocupação.

Gallahue (2008) menciona que um professor eficaz minimiza o tempo de gestão (15% ou menos) e maximiza o tempo de participação (80% ou mais). Os professores podem evitar longas filas e minimizar o tempo de espera dos alunos. A gestão do tempo é um importante aspecto a ser considerado por professores, porém não é o único relevante em relação a aprendizagem. Dentre os itens envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos, certamente o *feedback* destaca-se pela sua importância e é sobre ele que passo a discorrer.

2.3 A RETROAÇÃO OU *FEEDBACK*

Em uma aula de educação física os professores interagem com os alunos durante os períodos de observação e supervisão, realizam intervenções e fornecem instruções. Segundo Siedentop (2008) um professor de educação física, habitualmente, provém *feedbacks* curtos e corretivos voltados aos comportamentos sociais, a organização ou as respostas motrizes dos alunos. O *feedback* ou a retroação tem recebido uma atenção particular em pesquisas sobre a eficácia dos professores. Embora muitos fatores influenciem a eficiência da aprendizagem de uma habilidade motora, o tipo, a frequência, a duração e a qualidade dos *feedbacks* estão entre os mais importantes. (PIÉRON, 2005; GALLAHUE, 2008)

O termo *feedback* possui diversas definições e em áreas distintas, mas vamos tentar percorrer a lógica que abrange primordialmente o comportamento pedagógico do professor de educação física.

Godinho (2002) define o *feedback* como uma informação de retorno, uma retroalimentação, isto é, um mecanismo de retroação que permite controlar a ação produzida.

Para Piéron (2005) *feedback* é um conceito chave relativamente à aprendizagem motora, é uma simples informação oferecida ao indivíduo sobre o caráter correto ou incorreto de sua resposta.

Segundo Gallahue (2008) o *feedback* é a informação, de origem intrínseca ou extrínseca, que o executor de uma tarefa recebe como o resultado de alguma forma de resposta.

Piéron (Op Cit) destaca que somente uma informação de retorno interna é insuficiente para assegurar um progresso contínuo e motivador do aluno. Por isto o professor possui um papel importante como fonte externa da informação e como elemento de motivação dos alunos. Esse autor considera o *feedback* na educação física como uma informação proporcionada ao aluno para ajudar a repetir os comportamentos motrizes adequados, eliminar os comportamentos incorretos e conseguir resultados previstos.

Arends e Kilcher (2010) destacam que fornecer *feedback* é a única e a mais importante maneira para melhorar a aprendizagem dos alunos e informá-los sobre a eficácia das estratégias que eles estão usando na aprendizagem. Bons professores

de educação física avaliam a aprendizagem dos estudantes formalmente e informalmente, observam e fornecem *feedbacks* positivos e encorajadores.

Para Siedentop (2011) um *feedback* oportuno e devidamente direcionado pode ser extremamente útil a um estudante para obter confiança e prosseguir.

Segundo Knop (1983) *apud* Piéron (2005), a variável mais importante sobre o comportamento do professor na qual representa o critério de eficácia é o *feedback*. Em um estudo individualizado realizado por Cloes, Piéron, Olislagers e Hubin (1984) Piéron (2005) praticantes tiveram uma quantidade de prática igual, mas os que mais progrediram foram os que receberam maiores informações sobre as suas prestações. Piéron (2005) cita pesquisas de Yerg (1977), Yerg e Twardy (1982), Piéron e Piron (1981), Piéron (1983b) as quais corroboram sobre uma relação significativa entre vários aspectos do *feedback* e a progressão dos alunos.

Nessas condições, é importante conhecer as técnicas do conteúdo ensinado, as características de desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem das crianças e adolescentes que participam do ensino. Ser capaz de oferecer *feedback*, provavelmente, constitui parte das habilidades e competências pedagógicas de qualquer professor ou treinador. Portanto, o docente pode dirigir a atenção em emitir *feedbacks* com frequência e de qualidade. Isto dependerá do conhecimento da matéria ensinada (critérios de êxito), das capacidades de identificar erros (diagnóstico), e na capacidade do professor em reagir ao momento adequado. Todavia para o professor compreender efetivamente o papel do *feedback* é essencial superar o aspecto quantitativo e entender a qualidade e adequação da intervenção referente a ação ou erro cometido pelo aluno. (Piéron, 2005)

Existem três elementos a ser considerados ao fornecer um *feedback*: qual informação fornecer, como emitir e com que frequência. Destarte é fundamental que o professor desmembre e perceba os diversos aspectos do *feedback* e as suas funções.

O *feedback* pode ser fornecido por uma forma verbal (percebida pela audição), cinestésica (tátil), visual ou mista (utilização mais de uma forma). Também, pode ser dirigido à classe, a um grupo ou a um aluno isolado e pode ser proporcionado durante a realização da atividade (concomitante), imediatamente após a atividade ou depois da ação. O *feedback* pode ser oferecido em função ao resultado ou a prestação do aluno. Além disso, em relação a afetividade diante das

disposições morais do aluno, pode ser positivo ou negativo. (PIÉRON, 2005; GALLAHUE, 2008)

A retroação pode ter a função de avaliar e informar. Refere-se a um *feedback* avaliativo quando o professor informa ao aluno a qualidade de sua prestação mediante a uma mensagem de aprovação ou desaprovação, pode ser de maneira positiva ou negativa. Piéron (2005) distingue cinco aspectos quanto ao *feedback* avaliativo (aprovação, reprovação, simples, específico e neutro):

1. Feedback de aprovação ou reprovação simples. O professor aprova a prestação do aluno de maneira estereotipada. Por exemplo, “muito bem!”, “boa!”. Ou desaprova a prestação do aluno, por exemplo, “não, não”, “fez errado”.
2. Feedback de aprovação ou reprovação específico. Além da aprovação, o professor proporciona uma informação relativa a atuação do aluno, de forma específica indicando uma razão pela qual o aluno evoluiu. Por exemplo, na realização de uma manchete no voleibol, “nesta vez manteve bem as pernas flexionadas e bateu com a bola no antebraço”. Por outro lado, o professor indica que considera insatisfatória a atuação do aluno e especifica o erro. Por exemplo, na realização de uma manchete no voleibol, “flexionou mal as pernas e tocou a bola com a ponta dos dedos”.
3. Feedback específico neutro. O professor proporciona uma informação sobre as correções que devem ser feitas sem avaliar positivamente ou negativamente o movimento. Por exemplo, “na manchete tens que receber a bola com as pernas flexionadas e no antebraço”.

Um *feedback* informativo concerne a uma informação referente a maneira na qual o aluno realiza seu gesto ou a sua ação em uma tarefa. Adicionalmente, um *feedback* pode ser descritivo, prescritivo e interrogativo. O descritivo recorda os principais critérios de realização da atividade e compara a atuação do aluno com a atuação ideal. O professor pode descrever o movimento efetuado pelo aluno em sua totalidade ou em parte, como também pode emitir uma aprovação ou desaprovação durante a descrição.

O *feedback* prescritivo consiste na emissão de uma dica com o fito de solucionar o problema do aluno na próxima execução. É a prescrição de uma

modificação precisa de comportamento que deve favorecer o sucesso do movimento na próxima tentativa. Neste caso a prescrição positiva concerne na ação do aluno, isto é o que se deve fazer para obter êxito. Não obstante, a prescrição negativa diz respeito ao erro que o aluno deve evitar. Quando o professor interroga um aluno sobre sua prestação com a intenção de elucidar os erros, e os meios que deve empregar para corrigi-los, é um *feedback* interrogativo. (Piéron, 2005)

As experiências dos professores, provavelmente, constituem um fator determinante em relação a qualidade do *feedback*. A qualidade da reação, possivelmente, depende da tomada de decisão do docente perante a uma situação pedagógica. Piéron (2005) sequencia em três etapas a tomada de decisão dos professores:

1. A observação da prestação e a identificação das diferenças entre a prestação real e a ideal;
2. A decisão de reagir ou não quando se constata uma diferença;
3. O tipo de retroação que deve proporcionar, isto é, a mensagem. Se o educador decide reagir terá que escolher entre uma intervenção para facilitar a informação específica, ou a um reforço para animar o aluno em seu desejo de participar e de repetir o gesto, a técnica ou a habilidade motora em questão. (PIÉRON, 2005, p. 122)

A utilização do *feedback* parece evidenciar comportamentos de ensino diferenciados entre os professores mais e os menos eficazes. O principal erro dos professores em relação ao fornecimento de *feedback*, segundo Piéron (2005) possivelmente, está relacionado a não identificação do erro e a identificação de um erro inexistente. Partindo de tais pressupostos, com o objetivo de delinear estratégias e auxiliar os professores na adequação dos *feedbacks*, alguns autores indicam as características de alguns tipos de *feedback* e sugerem as condições favoráveis para a sua utilização.

Segundo Piéron (2005) uma informação relativa à maneira em que o aluno realiza seu gesto ou sua ação parece ter mais importância do que o conhecimento do resultado.

Um *feedback* avaliativo simples parece proporcionar uma informação mínima ao aluno, pois não especifica as mudanças de comportamento desejáveis para a próxima tentativa de movimento. Assim como, uma simples avaliação pode ser considerada como um ato de rotina pela percepção dos alunos. Todavia, emitir numerosas intervenções de caráter positivo pode favorecer a criação de um

ambiente de apoio a classe, capaz de enriquecer a relação entre o professor e os alunos. (PIÉRON, 2005, BURNETT, 2002)

Piéron e R. Demelle (1982) *apud* Piéron 2005 observaram diferenças entre o oferecimento de retroações prescritivas e descritivas. As reações descritivas, além de estimular ao desenvolvimento da autonomia do indivíduo, pareciam ser mais eficazes em alunos que tinham alguma experiência motriz, provavelmente, por permitir uma identificação melhor da descrição fornecida. Por outro lado, uma retroação prescritiva parece beneficiar aos estudantes mais jovens. A característica de indicar claramente os procedimentos que deveriam realizar para modificar sua prestação sobre uma habilidade pode melhorar o ambiente da classe e a relação entre os alunos (BURNETT, 2002) Além disso, este tipo de *feedback* parece adequado porque valoriza o aluno quanto ao seu plano motor porque estimula a uma revisão e reestruturação do seu comportamento antes de realizar uma nova tentativa. (PIÉRON, 2005)

Gallahue (2008) indica algumas diretrizes no tocante ao oferecimento de *feedbacks*: identificar o tipo de habilidade que está sendo aprendido e o nível de aprendizagem da habilidade motora; determinar a causa dos erros dos alunos; dizer ao aprendiz a causa do erro de forma concisa; dizer ao aprendiz como corrigir o erro de forma precisa; verificar se o aprendiz entende a informação dada; corrigir um erro de cada vez; usar técnicas de feedback positivo que encorajem o executor; começar com uma afirmação positiva, seguida de uma sugestão instrucional e terminar com um elogio; usar o feedback para minimizar erros de prática, mas não sobrecarregar o aprendiz com informações demasiadas; reconhecer a individualidade de cada aprendiz e variar os tipos e graus de feedback de forma adequada.

Em resumo, proporcionar um *feedback* eficaz ao aluno requer conhecimento da habilidade em questão, do aluno e do tipo de retroação. Um *feedback* é valioso e adequado quando a informação dá possibilidades ao aluno de descobrir o que se deve fazer para melhorar sua prestação na próxima tentativa. Proporcionar uma informação exata e direcionada ao erro principal pode ser um fator importante sobre a qualidade da intervenção. (PIÉRON, 2005; SIEDENTOP, 2008).

Além do *feedback*, a disciplina/o controle de classe constitui-se como um aspecto bastante importante para o ensino eficaz. É sobre esse tema que passarei a discorrer.

2.4 DISCIPLINA/CONTROLE DE CLASSE

Diariamente em salas da aula os professores estão preocupados com a disciplina ou controle da classe. As mudanças na sociedade e a heterogeneidade dos alunos têm feito que a disciplina se converta em um problema para os professores que, raramente obtêm satisfação em sua ação docente quando a mesma está baseada em interações negativas com os alunos. (PIÉRON, 2005)

De acordo com Piéron (2005) :

Os problemas de controle da classe, os comportamentos conflitivos e a desobediência constituem a primeira preocupação dos professores e dos que estão em cursos de formação. (PIÉRON, 2005, p. 250)

Segundo Siedentop (2008) a disciplina é importante porque os pais e os administradores esperam uma boa organização e um bom comportamento dos alunos. Todavia, entendem que maus comportamentos podem ocorrer, mas acreditam que professores competentes consigam desenvolver e trabalhar com estas irregularidades. Ainda por cima nada é tão cansativo e sufocante para um professor do que enfrentar continuamente problemas de disciplina. Em particular, a disciplina é importante porque os alunos aprendem melhor em uma classe disciplinada. Para uma boa saúde mental e para o bem estar é essencial que se conheça o bastante sobre a organização preventiva da classe e das estratégias de disciplina.

Na perspectiva de Piéron (2005) o controle da classe é chamado de disciplina de uma maneira mais direta. Para o autor supracitado, a desobediência, a falta de respeito às regras, as perturbações e o conflito de relação entre os alunos são comportamentos associados aos problemas de disciplina. As características dos alunos são frequentemente citadas como a origem dos incidentes. Um incidente se dá quando as regras que ditam o bom funcionamento do ensino não são cumpridas. Cada comportamento conflitivo, ou ação não relacionada à tarefa proposta pelo professor, pode ser um incidente.

Para Siedentop (2008) uma classe bem disciplinada possui um comportamento consistente com as metas educacionais de uma situação específica. A disciplina pode ser percebida na condição de um treinamento para o aluno comportar-se de acordo com as regras; ou como um conjunto de castigos para evitar comportamentos inapropriados. Entendemos um comportamento apropriado como o

comportamento do aluno coerente com as metas educacionais de um cenário educacional específico.

Siedentop (2008) destaca a importância em desenvolver comportamentos apropriados pelos alunos.

O comportamento apropriado é importante, mas também é algo mais do que a mera ausência de comportamento inadequado. A tarefa básica da disciplina não é somente reduzir as formas de comportamento perturbador e inapropriado senão também desenvolver tipos de comportamentos apropriados de forma que os alunos possam aprender a crescer. (SIEDENTOP, 2008, p. 133)

No sentido de desenvolver a autonomia disciplinar dos alunos, podemos abordar a disciplina por um ponto de vista negativo ou positivo. A atitude do professor em construir uma reflexão, estratégias e um processo pedagógico que conceda ao aluno oportunidades de melhorar o seu comportamento, pode ser uma forma positiva em abordar problemas disciplinares. Siedentop (2008) afirma que o castigo é uma técnica de direção de comportamento e deveria possuir o objetivo de transformar a conduta perturbadora em atitudes mais produtivas. A repreensão ou punição sem um fim é considerada uma estratégia negativa. Siedentop (2008) relata que classes caracterizadas por interações negativas com humilhações, ridicularizações ou castigos são aquelas em que o êxito escolar é mais baixo e o desenvolvimento afetivo é reprimido. O castigo é uma estratégia bastante utilizada nos colégios e somente traz benefícios em curto prazo.

Para Siedentop (2008)

[...] uma disciplina eficaz implica uma estratégia positiva, proativa, centrada no desenvolvimento e na manutenção de comportamentos apropriados dos alunos. Para alcançar uma disciplina eficaz, deve-se clarear a concepção dos comportamentos julgados apropriados dos alunos. (SIEDENTOP, 2008, p.134)

A simples ausência de comportamentos inapropriados não envolvem automaticamente o comportamento necessário para a realização dos objetivos educativos. Por isto é fundamental a aquisição de um comportamento apropriado a cada vez que um comportamento inadequado é eliminado. Comportamentos apropriados são aqueles necessários para realizar os objetivos de ensino. Os inapropriados são aqueles que prejudicam a realização dos objetivos de classe. Williams e Anandam (1973) *apud* Siedentop (2008) sugerem um sistema de quatro categorias para definir os comportamentos apropriados e inapropriados dos

estudantes. Estas categorias podem auxiliar ao professor a definir os comportamentos específicos de seus alunos.

1. Os comportamentos na *tarefa* fazem referência a todos os comportamentos que os alunos devem adotar para participar com êxito em uma lição.
2. As *interações sociais* apropriadas dizem respeito as relações entre os alunos assim como a interação entre o professor e o alunos.
3. Comportamentos *fora da tarefa* dizem respeito a todas as formas de participação não apropriadas e a não participação nas atividades propostas em classe.
4. Os comportamentos *irregulares* são os comportamentos que apresentam um risco imediato para os alunos ou que prejudicam o desenvolvimento da aula.

Portanto, para o professor definir o que considera como comportamento apropriado é necessário refletir sobre os seguintes questionamentos: O que é aceitável e o que não é? Como os alunos devem se comportar para que uma atividade se desenvolva bem? Qual o nível de desordem considerado perturbador? Que tipo de comportamento se está disposto a tolerar entre os que melhoram? Alguns comportamentos são apropriados para umas situações e para outras não? As respostas dessas perguntas refletem a visão de cada professor em particular.

Conhecer as dificuldades no controle da classe, obter uma ideia relativamente precisa dos tipos de incidentes e sua frequência, poderia permitir ao professor em formação ou em prática uma preparação melhor para a ação docente no contexto escolar. (PIÉRON, 2005)

Os comportamentos conflitivos mais frequentes na aula de educação física se referem ao bom funcionamento da classe e se manifestam majoritariamente sobre a atividade apresentada pelo professor. Isto pode indicar que o aluno aceita mal ou rejeita as atividades propostas. Os incidentes também podem ocorrer durante as apresentações e nas transições das atividades. A conversa intempestiva, a falta de respeito ao material, a interrupção da atividade, o abandono da atividade e a ausência de material são comportamentos conflitivos observados por diversos autores. (BRUNELLE E COL., 1995; CLOES E COL., 1998; GADAAN, MARZOUK, BRUNELLE E GOYETTE, 1993; PIÉRON E BRITO, 1990; PIÉRON E EMONTS,

1998 *apud* PIÉRON 2005) A conversa intempestiva, que impede o bom funcionamento da classe, e as grosserias entre alunos são os comportamentos mais frequentes. (PIÉRON E EMONTS, 1988 *apud* PIÉRON, 2005)

Para obter uma classe disciplinada não é necessário alunos dóceis, sorte, ou habilidades pedagógicas excepcionais, nem a utilização de truque ou receitas infalíveis. Siedentop (2008) afirma que um comportamento pode ser modificado por meio da aplicação de contingências. Uma contingência é a relação entre um comportamento e uma consequência. Algumas estratégias de base podem se aplicar a diversas situações de mudança de comportamento, assim podem formar um repertório de habilidades e competências de controle de classe do professor.

Quadro 1 – Estratégias gerais de disciplina

| Estratégia | Comportamento do professor |
|--------------------------------|---|
| Ser específico | Ser claro e objetivo e assegurar que o aluno entenda qual é o comportamento que deve mudar. |
| Usar uma contingência | Definir cuidadosamente a contingência da mudança. Por exemplo: se um aluno termina uma atividade mais cedo com êxito poderá escolher uma atividade nos últimos 5 minutos da aula. |
| Não criar grandes expectativas | Não se deve tentar “mudar o mundo” em um dia e tão pouco a inteira personalidade do aluno em uma semana. Deve começar com problemas pequenos, mas importantes. |
| Seguir etapas | Deve avançar gradualmente. Deve estar satisfeito com melhoras pequenas, mas consistentes. Definir um problema imediato e mudá-lo. Observar se o comportamento muda e, após, seguir adiante. |
| Coerência | As decisões devem ser consistentes e ser aplicadas do mesmo modo durante todo o tempo. As contingências devem ser claras, nada confunde mais um aluno do que uma mudança repentina e sem aviso prévio. |
| Nivelar o aluno | Começar de onde o aluno está. Não se devem esperar milagres de um aluno que possui comportamentos inadequados durante anos. Um pequeno êxito, e um êxito contínuo podem ajudar na mudança de comportamento na medida em que o aluno vai avançado. |

Fonte: adaptado de Siedentop (2008, p. 136 e 137)

É difícil conseguir comportamentos apropriados e ter um clima agradável e enriquecedor sem centrar-se nos comportamentos adequados e encontrar formas de reconhecê-los e reforçá-los. As técnicas a seguir podem ser aprendidas, melhoradas e usadas para produzir boas condutas e um clima de aprendizagem agradável. (SIEDENTOP, 2008)

1. Regras e diretrizes claras e precisas. Não é suficiente que os professores formulem claramente suas ideias, devem também recordar frequentemente aos alunos quais são os comportamentos

que se esperam. Uma diretriz é um comportamento do professor ou um estímulo do ambiente que recorda aos alunos o que fazer. As diretrizes são precisas quando as regras são. Quando as regras são gerais as diretrizes deveriam proporcionar aos alunos linha de conduta precisas e exemplos concretos de comportamento.

2. Expectativas elevadas, mas realistas. Os professores devem informar os alunos o que esperam deles. A maioria das diretrizes concorrentes com as expectativas em relação a disciplina tratam dos comportamentos que serão adotados durante o processo de ensino-aprendizagem, tais como comportar-se de forma segura, cortês, solidária e permanecer atento a tarefa. Estas expectativas devem ser realistas em função do ambiente, de qualquer forma há que manter-se otimista com relação aos que os alunos podem conseguir.

3. Reforços frequentes e apropriados. Os alunos podem ser reforçados em grupo ou individualmente. Dar um reforço é uma habilidade mais ou menos controlada pelos professores. O maior erro técnico parece ser aqueles chamados “está bem” para agrupar as diversas expressões simples e repetitivas como “bom trabalho” ou “isso aí”. Uma felicitação precisa representa um reforço para o aluno, mas uma gratificação muito geral tem poucas oportunidades de reforçar a aparição de comportamento apropriados.

4. Interações não verbais e positivas. Segundo alguns especialistas, a interação não verbal pode ser tão potente quanto os comentários verbais destinados aos alunos. Acreditam que os sinais não verbais estão mais em harmonia com aquilo que o professor pensa e sente assim aqueles que percebem uma contradição entre o comportamento verbal e o não verbal do professor somente creem que a mensagem não verbal é mais válida. (GALLOWAY, 1971, *apud* SIEDENTOP, 2008) Algumas reações negativas podem ser enumeradas. Os dedos sobre os lábios, os professor com as mãos na cintura. E algumas positivas, levantar o polegar, fazer um círculo com o polegar, alçar o punho, levantar os cinco dedos e sorrir sinceramente.

Os professores também devem ter estratégias para diminuir e transformar os comportamentos inadequados em comportamentos produtivos. Assim, é fundamental possuir estratégias claras e eficazes para orientar os alunos. Um comportamento conflitivo deve ser abordado com rapidez antes de ser amplificado.

Quadro 2 – Estratégias para diminuir os comportamentos inapropriados

| Tipo de estratégia | Caraterística |
|--------------------|---|
| Chamadas de ordem | É uma reprimenda verbal. Deve ser uma informação específica e clara e utilizada num momento oportuno, ou seja, imediatamente depois da identificação de um comportamento inadequado. Deve ser aplicada com firmeza para transmitir ao indivíduo que o comportamento é realmente perturbador. O professor deve identificar o perturbador inicial, pois quando os alunos percebem que a sincronização e identificação são exatas são conscientes de que este sabe o que acontece em aula. |
| Extinção | Em alguns casos o professor pode reforçar comportamentos inapropriados, quando salienta atitudes dos alunos que buscam |

| | |
|-------------------------------------|--|
| | chamar a atenção. Neste caso, o professor deve retirar esse reforço e minimizar a interação social com o aluno. Esta estratégia deve combinar com um reforço positivo dos comportamentos apropriados. A atenção deve ser direcionada para aqueles alunos que se comportam bem. |
| Ignorar um comportamento tolerável. | Comportamentos toleráveis dizem respeito a infrações menores que não prejudicam os objetivos educativos. (WURZER E MACKENZIE, 1987 <i>apud</i> SIEDENTOP 2008) É importante que o professor aja uniformemente e tenha a impressão correta sobre os comportamentos dos alunos. Algumas vezes os alunos se comportam de maneira inconstante, o professor pode refletir se essa inconstância procede dos alunos ou dos seus comportamentos. |
| Castigo específico e efetivo | O castigo significa conseguir um decréscimo em um comportamento em particular mediante a aplicação de uma consequência. Deve ser usado cuidadosamente e habilmente. Deve ser proporcional ao mau comportamento. Siedentop (2008) destaca três maneiras eficazes e parte do princípio que a menor intervenção necessária é a mais efetiva. Reforço das omissões: o professor recompensa o aluno por não ter feito um comportamento específico. Prática positiva: a cada vez que um aluno realiza um comportamento inapropriado deve realizar uma determinada quantidade de um comportamento apropriado. Separar o aluno: esta estratégia funciona se o aluno gosta das atividades propostas. Consiste em retirar do aluno um curto tempo de prática (2 minutos). O professor deve afastar o aluno de forma que não tenha um contato social com a turma. |

Fonte: adaptado de Siedentop (2008)

É fundamental o professor estar preparado para escolher a reação mais apropriada que permita suprir problemas de disciplina. Em uma pesquisa Hardy (1996) *apud* Piéron (2005) relata que antes de realizar uma reação o professor deve tentar compreender o aluno e as razões pelas quais o educando efetuou tal atitude.

É importante, também, percebermos que uma estratégia de ensino pode ser melhor do que outra porque é mais adequada a um contexto particular e somente porque satisfaz, de maneira particularmente eficaz, as necessidades deste contexto. Qualquer quadro teórico dificilmente irá contemplar todos os problemas que ocorrem em sala de aula. Todavia, todos os contributos teóricos ou recomendações são benéficos para a elevação da imagem da profissão e qualidade do trabalho. Nesse sentido,

[...] o aprofundamento do conhecimento do aluno pelo professor gera uma maior proximidade, uma melhor compreensão das necessidades e problemas dos alunos. Desta forma, tal procedimento capacita o professor com respostas mais adequadas [...] (PEREIRA, 2005)

Uma boa disciplina assenta basicamente sobre um sistema preventivo de organização no qual o professor desenvolve e mantém durante o período de ensino.

Uma organização preventiva diz respeito a estratégias proativas utilizadas pelo professor. Em outras palavras, é a formulação de estruturas do funcionamento da classe centradas na criação e manutenção de um clima positivo para a realização das tarefas. Isto é, um sistema eficaz de organização preventiva é a melhor maneira de prevenir a indisciplina. (SIEDENTOP, 2008) Consequentemente, os problemas de indisciplina podem ser reduzidos se os professores tornarem-se organizadores mais eficazes da aula. (PEREIRA, 2005)

3 DESAFIOS E ÊXITOS NA REALIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA

Neste capítulo descrevi minhas experiências mais significativas dos estágios de docência de educação física no ensino infantil e no ensino médio. Esta descrição me possibilitou me reconhecer como autor e ator do percurso de me tornar um profissional docente. Ao mesmo tempo em que reconheço que as experiências me deixaram marcas, percebo que também provocam reflexões e ampliam os significados da prática docente, principalmente, a didático-pedagógica. Para mim este relato tem a função de ser um testemunho, é um modo de compreender a aprendizagem de minha profissão, e questionar os sentidos da vivência, das trajetórias pessoais e acadêmicas que constituíram a minha formação.

Aqui descrevo situações vivenciadas nos estágios de ensino infantil e ensino médio em diferentes momentos:

- 1) Anterior à chegada a escola;
- 2) A chegada às escolas;
- 3) O planejamento de ensino;
- 4) Experiências significativas dos estágios em relação à gestão da classe.

Em todas as ocasiões da vida fazemos escolhas, decidimos e agimos nas mais singelas ou nas mais complexas situações. Na escola não é diferente, decidir, determinar, resolver e refletir são ações constantes no ambiente educativo. Concordo com Piéron (2005) quando menciona que há a fase pré-interativa e a fase interativa. A primeira é aquela que o professor toma decisões sem ter o contato com os alunos, a segunda é o momento de ação e de interação com a turma e o ambiente escolar. Nos estágios na educação infantil e médio, pude perceber claramente estas etapas. Em ambos os estágios tiveram momentos que definimos rotinas, refletimos sobre a concepção de educação física ou buscamos alternativas para fundamentar a prática sem conhecer a escola.

O estágio na educação infantil foi realizado na parte da manhã e também no turno da tarde em função da direção da escola ter alterado o turno de funcionamento de uma turma devido à falta de professor. Antes de ir à escola, houve encontros na universidade com o objetivo de organização. Nestes encontros foram discutidos os procedimentos do estágio e, superficialmente, algumas formas de planejamento. A primeira vez que eu ouvi e tive acesso a um plano de trabalho foi neste estágio.

Também foram vistos alguns documentos de forma resumida, como as diretrizes curriculares nacionais. O estágio teve a seguinte organização: cada turma tinham dois professores e dois observadores. Fiquei de responsável, juntamente com uma colega, pela turma Jardim A2. O período de aula era das 8h30min às 9 horas e o período de observação da turma Jardim B2 era das 10h30min até as 11 horas da manhã. Após esta etapa, fomos conhecer a escola.

No estágio do ensino médio tive dois encontros antes de ir à escola. Nestes encontros foi apresentado o cronograma da disciplina e a organização do estágio. Mas o que me chamou atenção foi a ação de lembrar os estágios anteriores e o tempo de estudante durante o ensino médio. Lembrei-me que no ensino médio tive um professor que somente emprestava a bola e não realizava nenhuma atividade de forma organizada. A turma era separada entre meninos e meninas, os meninos jogavam futebol e as meninas as vezes jogavam vôlei, com a presença ou não de uma professora. A minha turma era bem unida e vários alunos tinham vivências esportivas fora da escola. No ensino médio fui um aluno que sempre levei material adequado para a prática e tentava organizar para que todos conseguissem jogar futebol ou realizar algo agradável. Lembro que muitas vezes, com o objetivo de fazer todos jogarem, escolhíamos os times de forma a não excluir ninguém.

3.1 A CHEGADA ÀS ESCOLAS

A Escola Municipal de Educação Infantil Doutor Walter Silber está localizada na zona leste da cidade de Porto Alegre, no bairro Partenon. Atende alunos de 3 a 6 anos do entorno, que, em sua maioria, são de baixa renda. Fui bem acolhido por todos os funcionários no primeiro dia, percebi que a direção da escola era acostumada a receber estagiários de educação física da UFRGS. No que se refere à infraestrutura, a escola possui uma pequena quadra externa de concreto, com irregularidades no piso, cercada por muros e grades. Ela tem duas goleiras e não tem marcações. Ao lado da quadra está localizada a “pracinha” onde há diversos brinquedos. Além disso, a escola conta com um espaço coberto de piso de pedras. Este é um espaço bom e maior que a quadra, mas está localizado entre a cantina e algumas salas, por isto, em alguns momentos da aula de educação física outras turmas se deslocavam pela lateral do recinto. A escola dispõe também, além da sala de aula, de dois espaços internos pequenos. Um destes é de azulejo e o outro é

uma sala de vídeo com colchões, televisão e aparelho de DVD. Por fim, a escola possui uma sala recheada de materiais (bambolês, bolas, cordas, brinquedos, pinos, giz e etc.).

Realizamos duas observações da turma antes de realizar o planejamento de ensino. Estas observações foram bem participativas, os alunos nos abraçaram, realizaram perguntas e interagiram a todo o momento. As crianças pareciam felizes e curiosas com a nossa presença. Segue um trecho do relato feito neste dia:

[...] entrarmos na sala todos ficaram muito curiosos para saber o que, nós professores, estávamos fazendo lá. Nos apresentamos como professores de educação física, o que deixou as crianças muito felizes. (Diário de campo, 17/09/2012)

É muito bom entrar em uma sala de aula e perceber que os estudantes estão entusiasmados, este fato motivou ainda mais os meus primeiros passos na docência. Nestas duas observações dois alunos se destacaram por querer uma atenção excessiva. Agora percebo que ali se iniciava um desafio de gestão de disciplina e controle de classe. A professora da turma era bem experiente com esta faixa etária e estava se aposentando neste ano (2012). A professora relatou sobre as regras, sobre o horário do lanche e disse que levaria todos ao banheiro antes das aulas de educação física, ela foi bastante atenciosa. Basicamente nesses dias de observação consegui perceber a rotina da turma e a relação da professora com os alunos.

O estágio no ensino médio foi realizado no Instituto Estadual de Educação Paulo da Gama. É uma escola grande que abrange todo o ensino fundamental e o ensino médio e está localizada a uma quadra de uma grande avenida, ao lado de um presídio e de um batalhão da brigada militar. Possui três quadras poliesportivas, mas os alunos do ensino médio podem utilizar somente uma. Esta quadra (figura 1) é de cimento e tem o tamanho aproximado de trinta metros de comprimento por quinze metros de largura. A escola também conta com uma sala de educação física grande com muitas cordas, cones, colchonetes, e poucas bolas de voleibol, futebol e basquete para a utilização nas aulas.

No primeiro dia, ao chegar à escola do estágio no ensino médio vi o portão aberto e continuou até o início do recreio. Por isso notei que, pelos menos, naquele turno, a escola tinha um ambiente positivo. Senti uma grande diferença em relação ao estágio do ensino infantil pelo ambiente ser mais agitado e familiar, e fiquei ansioso com o que poderia surgir durante o semestre porque tive a sensação de

retornar à cultura escolar. Neste dia foram decididas as turmas, as duplas de trabalho e as duplas de observação. Nos dias de estágio seguintes foram realizadas observações. Neste estágio houve diversas modificações de horários e mudanças entre turmas, foi uma questão que dificultou e, talvez, afetou o trabalho em relação ao planejamento e ao cumprimento dos conteúdos. Os horários e os dias das turmas mudavam em virtude da falta de professores em diferentes matérias e isto afetava todos os demais componentes curriculares. Para os estagiários era uma péssima situação porque as aulas não poderiam ser realizadas em outros dias que não os programados. Observei duas turmas em diferentes situações. Para mim foi importante perceber como eram, qual era a estrutura e quais eram os conteúdos das aulas de educação física. A primeira observação foi realizada em sala de aula e a professora realizou perguntas sobre circuitos e atividade física. Fiquei muito feliz com a participação e engajamento da turma. Entretanto, na segunda observação, não tive uma boa impressão da aula, mas me senti motivado porque percebi que poderia desenvolver e estimular os alunos nas minhas aulas. A estrutura de aula da professora foi: dividir meninos e meninas, realizar uma corrida em volta da quadra, alongar e realizar jogos livre; a maior parte dos meninos foi jogar futsal enquanto os demais alunos foram jogar vôlei e alguns ficaram sentados. Resumindo, fui o professor de uma turma do primeiro ano do ensino médio que trocou diversas vezes o horário e os dias de realização das aulas.

Figura 1 – Fotografia da quadra do Instituto Paulo da Gama



Fonte: elaborado pelo autor

Notei que os professores dos estágios possuem uma preocupação com a primeira abordagem dos licenciandos nas escolas. Fazem uma preparação com o objetivo de, possivelmente, não causar frustrações e tentar amenizar o impacto com ambiente de trabalho. Acho importante essa preocupação, mas e se os alunos de licenciatura fossem acostumados a realizar visitas nas escolas? No meu caso, eu entrei numa escola como professor somente após três anos de curso.

Por que, tratando-se de um curso de Licenciatura, os professores de diferentes disciplinas não realizam atividades no interior de diferentes escolas? Penso que se os licenciandos tivessem diversas oportunidades de observar e interagir com o contexto escolar **antes** da realização dos estágios, teríamos uma formação docente mais qualificada.

Por outro lado, quando iniciei esses dois estágios, senti como se estivesse num emprego novo: a estrutura estava exposta, o sistema estava definido, e dependia de eu realizar a adaptação e procurar trabalhar da melhor maneira possível. Talvez por eu sempre trabalhar desde jovem ou, talvez, por ter certa autonomia, não senti dificuldades nesse momento. Desse modo, a iniciação no cotidiano da escola fez com que eu percebesse, ao menos um pouco, o funcionamento dos colégios e a rotina das turmas. Faltava, agora, planejar e dar aulas.

3.2 PLANEJAMENTO DE ENSINO

Realizei um intercâmbio na Universidade de Coimbra em Portugal e fiquei fora do Brasil por dois anos, portanto não tinha realizado nenhuma disciplina que abordasse o tema dos diferentes níveis de estágios. As disciplinas de fundamentos em educação física infantil e em ensino médio eu cursei concomitantemente aos estágios. Assim, as minhas experiências pedagógicas em Educação Física eram basicamente das disciplinas realizadas em Portugal, me apoiei em três: prática de ensino, análise de ensino e especialização em futebol. Das disciplinas cursadas no Brasil a de desenvolvimento motor também foi importante no se refere ao planejamento. Portanto, com base nestas disciplinas, comecei a planejar as aulas juntamente com as colegas de estágio e definir estratégias para utilizar em aula. É um desafio montar e pensar uma quantidade de conteúdos a serem abordados entre tantas possibilidades.

Em relação ao planejamento de ensino do estágio na educação infantil, minha primeira atitude foi de realizar uma tabela de habilidades e capacidades que abrangesse dos quatro aos seis anos de idade. Meu objetivo era o de perceber melhor o que poderíamos tentar desenvolver na turma jardim A2. Após esta pesquisa feita, agrupamos os conteúdos que pensamos realizar juntos em um quadro (figura 2). Cabe ressaltar que primeiramente pesquisamos sobre os conteúdos e somente depois buscamos objetivos. O cronograma abaixo ajudou a enxergar quais atividades deveríamos elaborar e em qual aula.

Figura 2 – Cronograma e conteúdos do estágio de educação física infantil

| Conteúdos | | | Aula |
|--|------------------|-----------------|-----------------------------------|
| Correr | Resistência | | 1 ^a e 12 ^a |
| Galopar, salto horizontal, | Freio Inibitório | | 2 ^a e 13 ^a |
| Saltar com um pé, saltar com dois pés, | Salto vertical | Força | 3 ^a e 14 ^a |
| Rolar para a frente; | Dinâmico, | | 4 ^a e 15 ^a |
| Recepção, | Rebater; | Manual-digital; | 5 ^a e 16 ^a |
| Chutar | Pedal; | | 6 ^a e 17 ^a |
| Estático, | Flexibilidade | | 7 ^a e 18 ^a |
| De objetos; | Tátil; | | 8 ^a e 19 ^a |
| Lateralidades; | Arremessar, | | 9 ^a e 20 ^a |
| Respiração; | Labial; | Auditiva; | 10 ^a e 21 ^a |
| Visual; | Temporal; | Espaço-temporal | 11 ^a e 22 ^a |

Fonte: elaborado pelo autor

O objetivo descrito no plano de trabalho do estágio de educação infantil foi:

Promover a cultura corporal e aprimorar habilidades motoras fundamentais. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas. Desenvolver aspectos sócio-afetivos e culturais. Estimular a cooperação nos jogos, brincadeiras e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de solidariedade e respeito no relacionamento entre os colegas e com os professores. (Registro do plano de trabalho do estágio em educação infantil, s. d.)

Ao planejar desta maneira os conteúdos, fomos conduzidos a estudar cada capacidade e habilidade e levantar critérios de realização para cada ação. Estudei para realizar um diagnóstico correto do movimento na ação e tentar ajudar os alunos. Cabe ressaltar que, diferentemente das indicações do referencial teórico deste trabalho, nós primamos por escolher os conteúdos e somente depois elaboramos os objetivos. Assim como não levamos em consideração as habilidades dos alunos na prática, no entanto consideramos as habilidades dos alunos por meio

dos livros que tratam sobre o tema. A concepção seguida da concretização de todos esses conteúdos foi que durante as aulas todos os alunos tivessem a maior quantidade de prática e de exercitação possível.

No estágio do ensino médio eu e minha colega pensamos, em primeiro momento, em proporcionar diferentes vivências de práticas corporais para que os alunos percebessem a quantidade de práticas que podem existir, com o objetivo de estimular a realização de atividades físicas. Provavelmente seguimos esta linha de raciocínio por observarmos que as aulas dos alunos desta escola faziam práticas comuns e estereotipadas.

Os conteúdos selecionados foram: voleibol, futsal, *rugby*, hóquei sobre grama, capoeira, judô, musculação de academia, nutrição e debates sobre a copa do mundo. Cabe ressaltar que o futsal e o voleibol, apesar de frequentes naquela turma, puderam ser realizados de formas diferenciadas. Diversos conteúdos foram enumerados, mas como poderíamos abordar todos em apenas onze aulas de noventa minutos? Esta reflexão nos levou a criar modelos de aula que fossem capazes de tratar de pelos menos dois conteúdos por aula de maneira efetiva. Por exemplo, dividíamos a turma em dois grupos e enquanto eu proporcionava uma vivência de hóquei sobre grama a minha colega realizava de capoeira. É claro que dependendo do conteúdo as dinâmicas eram diferentes.

Todavia, da mesma forma que no estágio infantil, não refletimos sobre as necessidades mais práticas e mais vividas pelos alunos. Partimos da nossa reflexão sobre o ambiente e não sobre as necessidades dos estudantes. De forma que, no decorrer das aulas do ensino médio, percebemos algumas necessidades e mudamos o planejamento. O ocorrido foi que em uma aula de capoeira os alunos sentiram-se constrangidos com certos movimentos e expressões corporais. E este constrangimento, observado por mim e por minha colega, estimulou com que desenvolvêssemos atividades sobre a corporeidade, a percepção, e a expressão corporal nas quais houvesse o toque.

Ao perceber que não levamos em consideração de forma mais efetiva as necessidades de nossos alunos das turmas de estágio, fico me perguntando: por que nossos professores orientadores de estágio não nos questionaram sobre isso? Tenho a impressão que eles partem do pressuposto que os estagiários sabem a melhor forma de planejar e realizar as melhores escolhas deste tema.

Em ambos os estágios utilizei e estimulei as minhas colegas a elaborar as lições por um plano de aula (figura 3) que incluísse a descrição da tarefa, os objetivos da aula, e que discriminasse o objetivo do professor em cada tarefa e os critérios de êxitos dos alunos, conforme aprendi a realizar na Universidade de Coimbra. Para mim foi muito importante que eu pudesse criar as próprias atividades obedecendo ao objetivo proposto. Ao invés de aderir a atividades prontas, sempre tentei criar as atividades vinculadas aos objetivos e conteúdos, porque foi assim aprendi na disciplina cursada em Portugal de especialização em futebol. Evidentemente que em alguns momentos, o planejamento de estruturas, de transições, de progressões e de instruções não foi suficiente para dar conta de toda a imprevisibilidade que é o ambiente educativo. Todavia, todo o esforço é suficiente para estimular a uma nova reflexão para uma elaboração de aula seguinte.

As aulas do ensino infantil tiveram características e rotinas semelhantes. A aula era iniciada dentro da sala de aula com um conversa inicial, normalmente neste período as regras de bom comportamento eram ressaltadas. Após esta primeira parte, as atividades eram realizadas fora de sala de aula. Depois do término das atividades a turma retornava para a sala e era encerrada a aula. Portanto às vezes a aula tinha cinco momentos característicos. A conversa inicial (em sala), a conversa fora da sala, o aquecimento, a parte principal, a volta calma e conversa final (em sala).

As demandas de caráter social e comportamental dos alunos do ensino médio foram mais fáceis de observar em relação aos alunos do ensino infantil. Provavelmente, por eu ter mais experiências com os alunos da faixa etária do ensino médio do que com as crianças. Apesar disso considero mais fácil definir os conteúdos das crianças, pois as características e necessidades de desenvolvimento são parecidas entre elas e estão bem descritas na literatura. Todo o processo de decidir os objetivos, o conteúdo e as estratégias me ajudam a imaginar a realização e a reflexão de cada aula. Para mim o planejamento é fundamental para a prática de ensino.

Figura 3 - Modelo de plano de aula

| Plano de aula | | | | |
|---|-------------------|---|--|--|
| Matéria: Estágio Obrigatório – Ensino Infantil. | | Turma: JA2 | N.º de alunos: 16 | Data: 22/10/2012 Duração: 30' |
| Recursos materiais: venda, material impresso. | | Objetivos: Desenvolver o equilíbrio estático e a flexibilidade. | | |
| Parte | Duração da tarefa | Objetivos do professor (de ensino) | Descrição | Critérios de êxito |
| Inicial | 5' | Reforçar as regras. Introduzir as atividades fundamentais. | <ul style="list-style-type: none"> Sentados em círculo realizar a chamada e perguntar a cada aluno a sua fruta preferida; Relembrar “regras da educação física”: <ul style="list-style-type: none"> -Fazer silêncio enquanto o professor fala; -Não sair de dentro da quadra, sem o professor; -Sem brigar ou empurrar os colegas. | Conseguir a atenção dos alunos. Fazer questionamentos. |
| mental | 20' | Desenvolver o equilíbrio estático. | <p>A estátua da garça</p> <p>Os alunos devem imitar a garça quando o professor falar “estátua”. A garça é o componente lúdico. A “estátua” deve ficar com uma expressão séria. O aluno que der risada troca com o professor e grita estátua. O aluno tenta fazer com que seus colegas riem. Outra variante é o professor vai ganhando ajudantes para fazer os alunos riem.</p> | Os alunos devem ficar com um pé de apoio o maior tempo possível. |

Fonte: Plano utilizado no estágio de ensino infantil

3.3 EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS DOS ESTÁGIOS EM RELAÇÃO À GESTÃO DE CLASSE

Aqui descrevo algumas situações que marcaram a minha prática pedagógica em relação aos componentes que destaquei na revisão de literatura: gestão do tempo de aula, *feedbacks* e controle de classe/disciplina. Mas como eu poderia enxergar claramente o que ocorria nas minhas aulas? Na disciplina de prática de ensino cursada em Portugal aprendi a realizar uma análise de ensino por meio da utilização de vídeos. No estágio em educação infantil gravei dezesseis das dezenove aulas realizadas totalizando quatrocentos e setenta minutos de prática, no do ensino médio gravei sete das dez aulas realizadas, sendo quatrocentos e dez minutos de vídeo. Assim a partir dos vídeos e de anotações tento refletir os temas já citados.

No estágio de ensino infantil no início das aulas realizávamos chamada e perguntas sobre o que eles gostavam para tentar marcar a rotina da educação física. O aluno deveria falar que estava presente e responder a pergunta do professor. No decorrer do estágio sentimos a necessidade de começar a aula sem a resposta dos alunos porque já conhecíamos os nomes.

Todavia, com a análise dos vídeos percebi que gastamos por volta de oito minutos em cada aula para chegar ao local de realização das atividades. Em todas as aulas gravadas eu posicionava a câmera em um tripé e a ligava no momento em que íamos buscar a turma. Desta forma observei nas gravações o período da minha saída até a chegada com os alunos no espaço destinado a atividade. Ressalto que esse tempo de organização foi apenas sobre a realização da chamada, manutenção da rotina, conversa inicial e locomoção para o local da atividade, e não considerou o tempo de resolução de conflitos e outras atividades destinadas a organizar os alunos. Siedentop (2008) menciona que o tempo de organização geralmente está entre 15% e 30%, no nosso caso o tempo correspondeu a aproximadamente 26% da aula. É frustrante ver que em dezenoves aulas perdemos o equivalente a cinco aulas em um período que os alunos não realizam aprendizagens relativas aos objetivos. Me pergunto, porque os meus colegas de observação não notaram este aspecto? Em um diário de campo eu relatei sobre a gestão do tempo da turma que eu era incumbido a observar, entretanto o tempo da minha intervenção eu não percebi. Relato uma anotação feita antes da reunião do estágio em que eu observei o tempo de prática de uma aluna.

O pega-pega não funcionou com todas as regras, mas todos fizeram. No circuito, a professora gastou quatro minutos de explicação para a segunda atividade. Filas. Observei somente a menina de rosa. Ela gastou três minutos e dezoito segundos em espera somente na fila. Levou quarenta e cinco segundos para fazer a volta no circuito. Esperou mais cinco minutos na fila e fez a volta no circuito em quarenta e cinco segundos novamente. (Diário de campo, 24/10/2012)

Em virtude da mudança de turno, eram realizadas duas aulas na tarde com pausa de trinta minutos para o lanche e para o descanso. Este aspecto me fez perceber que nas segundas aulas do dia o tempo de organização foi bem menor em relação a demais aulas, foi aproximadamente de dois minutos. Possivelmente porque não realizávamos a chamada no segundo momento e não conversávamos tanto. Portanto, havia a possibilidade em diminuir o tempo de organização se direcionássemos as nossas condutas a este fim.

Desse modo, vai ao encontro de Berlinder (1979) *apud* Piéron (2005) quando referem que o professor pode aumentar ou reduzir o tempo em que o aluno decida a aprendizagem em uma tarefa proposta. Provavelmente, numa próxima experiência, buscarei estratégias e comportamentos para diminuir o tempo de organização,

como: economizar o tempo na chamada, evitar demoras e interrupções e estabelecer uma rotina consistente.

Abaixo descrevo uma aula com o objetivo de observar o tempo de empenho motor de um aluno. Em especial esta, porque todos os alunos estiveram motivados durante as atividades. Conforme o conceito de Siedentop (2008) comuniquei somente os momentos em que o aluno realizou de fato as atividades propostas pelos professores. Na nona aula do estágio infantil abordamos dois objetivos: estimular o equilíbrio de objetos e a percepção tátil. A aula foi dividida em três atividades. Na primeira, os alunos equilibraram tampas de garrafa e bastões pequenos em diferentes partes do corpo. Como componente lúdico, foi impresso numa folha A4 desenhos de focas que retratassem o equilíbrio de objetos. Na segunda, os alunos vendados pegaram em diferentes bolas com texturas e tamanho diferenciados para diferenciar o tamanho das “frutas”. Na terceira eles tiveram que, com um copo muito pequeno na mão, realizar um trajeto sobre cordas (ponte) para encher um balde de água com o objetivo de salvar os peixes. Assim, na gravação observei que o aluno realizou as atividades propostas por aproximadamente onze minutos da aula com a duração total de trinta e quatro minutos. Isto quer dizer que o aluno esteve ativo por cerca de 30% da aula. Behets (1997) *apud* Valentini e Toigo (Op Cit) sugerem que um professor eficaz envolve seus aprendizes por mais de 60% do tempo da aula de educação física. Nesse sentido, percebo que na segunda atividade, diferentemente das outras duas, não tinha material (vendas e bolas) para cada aluno. Além disso, no meu entendimento, o tempo gasto e a demanda de atenção para utilizar as vendas são altos. Portanto, nesta circunstância, a característica do material e a sua quantidade podem ter interferido no tempo de empenho das crianças.

Algumas aulas com muitos materiais se devem planejar com detalhamento para ser efetiva, pois a reação dos alunos é imprevisível. Descrevo uma situação da primeira atividade da quarta aula em que o objetivo da aula foi aprimorar o salto vertical com um apoio e com dois apoios. Era uma aula de educação infantil com vinte quatro alunos entre quatro e seis anos. Nesta aula eu me preocupei em esclarecer as regras por meio de palavras claras e simples dentro de sala porque havia muito material. Quando levei os alunos para fora, perguntei: – vocês lembram da regrinha? Nenhum respondeu que não poderiam correr no meio do material. Entretanto, lembrei aos alunos que não era permitido correr e poderiam somente

pular igual a um canguru. A atividade durou por volta de sete minutos. A falta de variações e a utilização de materiais diferentes na mesma atividade causavam ações diferentes. Neste caso ilustrado pela figura 4 as barreiras caíram e atrapalharam a continuidade da aula. A percepção que obtive foi de que a atividade não tinha ocorrido como o esperado, porque, provavelmente, os alunos ficaram tão alegres com os materiais coloridos que as ações ocorriam muito rápidas para que eu pudesse observar. No meu diário de campo reflito sobre os efeitos desta estrutura de aula e sobre o estado emocional dos alunos.

[...] acostumar com a bagunça organizada, fazer mais variantes lúdicas [...] ou a atividade é controlada ou não é controlada, tem que buscar uma definição estrutural. Talvez seja melhor usar o giz para brincadeiras com toda a turma ao mesmo tempo. Atividades não controladas tem de ter o espaço controlado. (Diário de campo, 08/10/2012)

Figura 4 – Fotografia da primeira atividade da quarta aula no ensino infantil



Fonte: elaborado pelo autor

Essa situação ilustra uma ocorrência de dificuldade de controle de turma devido à falha no sequenciamento das aulas, ou seja, falha na organização pedagógica do professor e também à desconsideração do contexto. As crianças da educação infantil costumam ser curiosas e ativas perante materiais diversificados e coloridos. Eu deveria ter proporcionado às crianças, antes dessa aula, a oportunidade de exploração de movimentos com os bambolês, barreiras e discos separadamente. Desta forma, teria atendido suas necessidades de exploração dos materiais, de descoberta do que seu corpo é capaz de realizar (ou não) através da

manipulação de cada um desses materiais. Depois sim, seria adequado eu desafiá-las a fazer diferentes trajetos pelos materiais disponibilizados imitando diferentes animais além do canguru (como um sapo, como um coelho) e também estimular sua criatividade: todo mundo agora vai inventar um jeito diferente de pular por cima desses materiais! Quem tem uma ideia? Vamos todos fazer assim?

É espantoso como alguns nomes de alunos eu não esqueço. Vou descrever os comportamentos de três crianças (Maria, Vitor e João²) do estágio infantil. A Maria dificilmente colaborava com os professores, ela fazia tudo ao contrário com o objetivo de chamar a atenção. Mesmo quando participava da atividade encontrava um jeito de chamar a atenção. Frequentemente os comportamentos inadequados desta aluna se manifestaram sobre a atividade apresentada. Tentamos constantemente a buscar estratégias que fizesse com que a Maria colaborasse, se divertisse e aprendesse. Em alguns momentos só demos a atenção quando ela fazia algo positivo, porém o estágio acabou e a Maria foi instável durante a maior parte das aulas. Acredito que o momento certo de dar atenção poderia ajudar neste caso. Siedentop (2008) menciona que em alguns momentos o professor deve minimizar a interação social com o aluno e interagir com aqueles alunos que se comportam bem.

O Vitor era um aluno que tinha problemas de participação na aula. Era um menino que se expressava muito pouco em aula, falava baixo e algumas vezes nem olhava nos olhos. No início achei que ele tinha estas atitudes porque era obeso ou porque sofresse alguma reprimenda de algum outro ambiente ou dos colegas. Mas um dia eu o observei fora da aula de educação física e pude refletir melhor sobre a situação. Descrevi no meu diário de campo.

Prestei atenção em um menino que na aula de educação física se expressou muito pouco, acho que não falou nenhuma frase. É um menino acima do peso e mais reservado e por vezes fica fora das atividades da aula. O que me chamou a atenção foi a quantidade de vezes que esse menino falou. Mais que nas aulas. A interação foi maior no tempo livre. Brincou na areia, pulou obstáculos, correu com outros meninos. Mas em um momento alguns colegas o chamaram de mau. E ele repetiu dizendo que ele não era mau, de uma forma convicta e em bom tom, diferente do que acontece dentro de aula com as suas palavras de tom baixo e breves. (Diário de campo, 17/10/2012)

Após este dia comecei a adaptar algumas atividades para que ele realizasse mais facilmente, mas mesmo assim em alguns momentos não participou. Ele

² Maria, Vitor e João são nomes fictícios para preservar a identidade das crianças.

participava mais quando haviam menos crianças na turma. Então eu percebi um aspecto, talvez, ele só queria receber mais atenção de algum professor.

O João era um aluno muito ativo. Ele fazia todas as atividades, ajudava os professores, falava bem alto e perguntava a todo o momento. Ao mesmo tempo em que era um aluno muito dócil na maneira de falar e agir com os professores, percebemos que sempre houve acidentes com ele e com os colegas. No início achei que isto ocorria por ele ser maior que os demais alunos e muito ativo. Não sei a causa de seu comportamento agressivo com os colegas, que na maior parte das vezes nós não percebíamos. Ele mencionava constantemente que o pai era policial e prendia os ladrões. Ao conversamos com a professora da turma ela nos disse que o pai dele era um presidiário e não um policial.

Esses três casos ilustram a necessidade do professor de educação física conversar com a professora da turma e direção da escola para obter maiores informações sobre a criança, procurando identificar possíveis causas de um comportamento agressivo ou inadequado e também o estabelecimento de ações conjuntas visando estimular o comportamento adequado e a construção de um ambiente favorável à aprendizagem. Acho fundamental o professor estar preparado para escolher a reação mais apropriada para diminuir os problemas de disciplina. Desta perspectiva, corroborando com Hardy (1996) *apud* Piéron (2005), quanto maior for a compreensão dos motivos pelos quais a criança efetuou determinada ação mais adequada será a conduta do professor aos problemas expostos.

Durante o estágio de ensino infantil percebi que o tamanho da turma, o espaço adequado para certos conteúdos, o engajamento das crianças, a mudança do clima e aspectos externos e culturais dos alunos podem interferir na realização de uma aula. Acredito que é fundamental procurar um fator lúdico para todas as atividades, e isto faz que as aulas sejam um desafio. É preciso termos claro que, na educação infantil, somos nós, os professores, que temos que nos adequar à criança: quando reconhecemos o imaginário infantil, damos espaço para ele nas aulas de educação física e identificamos o que as crianças já sabem realizar, somos competentes para desafiar as crianças a realizar novas aprendizagens, a ampliar seu repertório de movimentos, a desenvolver as habilidades motoras e coordenativas que serão a base de aprendizagens mais complexas nos anos escolares posteriores.

No ensino médio me chamou muito atenção a quantidade de alunos que não levavam roupa adequada para a prática de atividade física. Alunos vestiam calça *jeans* e as meninas usavam botas e diversas vezes iam vestidas como se fossem a uma festa. Fundamentalmente, percebi que ali não exista uma cultura de exercitação ou realização de educação física. Na minha concepção, numa aula de educação física as pessoas podem se sujar e suar, podem também sujar a roupa e até rasgar. Esta matéria é uma prática de movimentos corporais e situações diferenciadas das de sala de aula podem ocorrer.

Em uma aula de capoeira eu e minha colega observamos a necessidade da turma em desenvolver a corporeidade e a expressão corporal. Porque os alunos se sentiram constrangidos ao realizar movimentos básicos na atividade. Planejamos uma aula com o objetivo de estimular este constrangimento e para refletir sobre o tema. A aula foi feita com atividades simples em que o contato corporal era frequente. Entrei para essa aula preparado para reclamações e desistências, a manhã estava nublada, fria e com ameaça de chuva, era possível observar gotículas de água do céu e a quadra poliesportiva estava com água em algumas partes. Os movimentos planejados eram simples. Foram: agachar e pular sobre o colega, andar amarrados e utilizar vendas para imitar a pose de algum colega. Os alunos começaram a realizar as atividades de competição e no aquecimento um aluno desistiu, justificou estar com dor de barriga, mas não interrompi a aula. Até que na última atividade, a de pular por cima de um colega em forma de competição, antes de irmos para um espaço coberto, um aluno se queixou da atividade e abandonou a atividade em plena execução. Nem esperei o término da competição e pausei a atividade para explicar que era inapropriada a saída durante a realização de uma tarefa. Questionei os alunos com o objetivo de levantar o tema, porém não fui efetivo. O fato de se sentirem constrangidos na atividade foi evidente, mas eu não soube identificar os medos e sentimentos dos alunos naquele momento. Dei andamento na aula e prossegui para a próxima atividade: realizar a imitação da atitude corporal estática do colega à frente com os olhos vendados. Realizamos uma progressão na qual começou com dois alunos até a turma ter dois grupos grandes. Os alunos participaram efetivamente da atividade. No final desta aula reuni a turma em círculo para justificar as atividades do dia e refletir sobre os acontecimentos em aula na tentativa de normalizar movimentos que consideravam constrangedores. Acho que o balanço final da aula foi produtivo, pois percebi que os alunos tinham

entendido a mensagem. Tanto que no final da aula uma aluna sugeriu um abraço coletivo do grupo. Percebi a turma a demonstrar maior afinidade e união já neste momento.

Analisar a qualidade e a quantidade de *feedbacks* é uma tarefa que exige minúcia, dados e instrumentos bastante objetivos porque é necessário entender o contexto da intervenção para distinguir o tipo, função e qualidade do *feedback* em um determinado contexto pedagógico. Em virtude de ter realizado vídeos das minhas aulas sem a captação da minha fala devido as restrições de equipamento, a análise do *feedback* nos estágios dos dois níveis de ensino se tornou muito difícil.

Todavia, gostaria de ressaltar as idéias de Piéron (2005) e Siedentop (2008) que afirmam que um *feedback* eficaz exige o conhecimento da ação e conteúdo em questão e do contexto que está inserido. Afinal, como podemos ensinar sem conhecer o que se está ensinando? Acredito, por exemplo, que é fundamental o professor saber que no chute o aluno deve posicionar o corpo em relação à bola e alongar a passada imediatamente antes do contato com a bola para ajudá-lo a realizar uma ação mais adequada. Da mesma forma que indicar aos alunos, numa manchete de Voleibol, a atingir a bola no antebraço e não nas mãos para obter um melhor direcionamento do passe. Por outro lado, na educação infantil, uma de nossas preocupações enquanto professores de educação física é a de desafiar a criança a conhecer seu corpo e suas possibilidades de movimento. Nesse nível de ensino os *feedbacks* positivos que encorajem as crianças a realizar suas descobertas são de extrema relevância.

Embora o *feedback* seja um tema referenciado por vários autores que trabalham com a aprendizagem do movimento humano, em nenhum dos estágios esse assunto foi abordado. Creio que a observação de uma intervenção pedagógica com o objetivo de analisar o *feedback* exige bastante esforço e atenção. Tendo em vista que durante a realização dos estágios de docência de Ed. Física, tanto na educação infantil como no ensino médio, me foi solicitada a realização de observação das aulas dos meus colegas, também estagiários, sugiro aos professores orientadores a utilização dessa atividade para análise do *feedback*.

Na disciplina “Prática de Ensino” que cursei na Universidade de Coimbra, era utilizado o instrumento a seguir (figura 5).

Depois da gravação do vídeo e do som da fala do professor pode-se realizar a análise do *feedback* em relação ao direcionamento, a pertinência, ao conteúdo, ao

objetivo e a efetividade da intervenção. Para isto é preciso ver e escutar a gravação e conhecer cada ítem da ficha de observação e o conteúdo que foi ministrado. Na ficha de observação há uma legenda para ajudar nesta categorização. Após realizada a categorização na ficha é possível quantificar os tipos de *feedback* e entender algumas ações do professor.

Figura 5 – Ficha de observação do comportamento do professor e do *feedback*

| | | | | | | |
|--|-------------|--|--|--|---|--|
| Sistema de observação do comportamento do professor | | | | Observador: _____ Data _____ | | |
| FICHA 2 Objectivo: caracterizar desempenho do professor, da qualidade do seu <i>feedback</i> . | | | | | | |
| Recomendações prévias: acompanhar <i>professor</i> e estar muito atento. | | | | | | |
| Matéria _____ | | Observado _____ | | PREENCHER EM CASA, após análise | | |
| Tarefa | Transcrição | Direção Aluno (A) Grupo (G) Turma (T) Não especificou (NE) | Pertinência Adequado à execução/erro (A) Não adequado à execução/erro (NA) | Conteúdo Correctivo (C) Org./Disc (D) | Objectivo Descritivo (D) Prescritivo (P) Interrogativo (I) Avaliativo neutro (NA) | Afectividade Positivo (P) Negativo (N) |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| Conteúdo: FB correctivo (C) – incide na execução técnica das acções motoras (ex.: <i>Pedro, o último apoio deve ser mais afastado</i>); FB organizativo/disciplinar (D) – incide no posicionamento do aluno na tarefa, ou a sua atitude (ex.: <i>Pedro, começa mais de trás</i> ; ou, <i>Atenção, não quero brincadeira!</i>); Afectividade: FB positivo (P) – reacção que contém valoração positiva, sob a forma de elogio ou encorajamento (ex.: <i>Muito bem Pedro, sempre a olhar para o jogo</i> .); FB negativo (N) – reacção que contém valoração negativa, sob a forma de desaprovação (ex.: <i>Pedro, não quero passes desses!</i>) | | | | Objectivo: FB descritivo (D) – informação de como o aluno fez (ex.: <i>Pedro, estás a olhar para a bola enquanto driblas</i> .); FB prescritivo (P) – informação de como o aluno deve fazer (ex.: <i>Pedro, ao driblar tenta manter os olhos no jogo e não na bola</i> .); FB interrogativo (I) – pergunta que estimula auto-análise do aluno (ex.: <i>Pedro, para onde deves olhar quando driblas?</i>); FB avaliativo neutro (NA) – reacção à prestação com juízo de valor sem referência ao conteúdo (ex.: <i>isso!</i> , ou, <i>ok!</i> , ou, <i>tá mal!</i> , ou, <i>bom!</i>) | | |

Fonte: disciplina de Prática de Ensino da Universidade de Coimbra

Entendo que se os professores orientadores de estágio utilizarem instrumentos semelhantes a esse, nossa formação enquanto professores seria mais qualificada no que se refere à utilização de *feedbacks*.

A base da educação assenta fundamentalmente na comunicação verbal e não verbal é o por onde o professor pode interagir com os alunos. Para realizar uma atuação de maneira efetiva o critério básico para ao menos conseguir criar uma relação com os alunos é comunicar-se. Cada professor possui um estilo de ensino e possivelmente está relacionado com as suas experiências de vida seja dentro ou fora da universidade. É através da comunicação que o professor interage com os alunos com objetivos pedagógicos ou não. Eu concordo com Siedentop (2008) quando diz o papel do professor de educação física no decorrer de uma aula em um

processo pedagógico é de organizar, dirigir, instruir e controlar os alunos. Entretanto quando ocorre ato de comunicar-se oralmente, quando a palavra é falada, podem aparecer fenômenos diferenciados repletos de subjetividade, abstração e cultura que direcionam o caminho do professor a ambientes complexos, amplos e diferenciados. Cada vez mais as turmas são heterogêneas e é exigida uma maior preocupação do professor em desenvolver estratégias para atingir a todos.

4 REFLEXÕES FINAIS

As diversas dificuldades que se apresentam no contexto escolar exigem do professor uma quantidade variada de habilidades e competências para que seja realizada uma docência com eficácia. O estágio docente é o momento no qual os licenciandos podem perceber verdadeiramente a heterogeneidade e a imprevisibilidade do ambiente escolar e têm a oportunidade de desenvolver suas competências pedagógicas. Tendo em vista que as situações vividas no trabalho docente raramente são representadas nas disciplinas do Curso de Licenciatura, cabe aos professores orientadores de estágio, quase que exclusivamente, o estímulo aos licenciandos para a realização de reflexões sobre a ação docente no contexto escolar. Acredito que a formação seria mais qualificada se outras disciplinas do curso também realizassem atividades no ambiente escolar.

A realização desse trabalho me levou às seguintes questões: o professor consegue realizar uma aula quando não controla a turma? Será que consegue desenvolver alguma aprendizagem nos alunos sem uma intencionalidade? No pouco tempo de prática dos alunos será que temos tempo a perder com assuntos irrelevantes ao aprendizado? Para mim é evidente que os aspectos relacionados ao planejamento, à gestão do tempo e à disciplina são fundamentais para desenvolver uma aula. Fico me perguntando porque, nas ocasiões em que realizamos observações das aulas ministradas pelos colegas de estágio estes assuntos, tão destacados na literatura, não são evidenciados. Muitos aspectos que observei em minhas aulas tiveram um olhar definido diretamente a estes temas e foram percebidos, diversas vezes, somente porque eu revi a aula através dos vídeos que fiz e pelo conhecimento que eu tinha sobre o assunto. Caso contrário, provavelmente, passariam despercebidos.

Contudo, porque que estes temas não são abordados nos estágios? Talvez até sejam, mas a abordagem realizada não é proposital, intencional. Creio que a análise de ensino de uma aula estimula a própria reflexão do ensino. Então, acredito que, se os professores orientadores de estágio realizassem propostas de utilização de instrumentos de observações, com uma direção pedagógica clara, os olhares dos licenciandos seriam mais ampliados. Certamente os estagiários enxergarão uma aula de educação física de diferentes maneiras. Porque não gravar uma aula em

vídeo e não analisá-la detalhadamente? Agora me pergunto: será que esta função é somente do estágio?

Possivelmente as práticas de ensino prescritivas, constituídas por técnicas e estratégias didáticas e pedagógicas, não são suficientes para garantir a formação docente. Mas podem fazer parte do repertório de competências que um professor necessita para exercer sua ação docente no cotidiano escolar. Penso que nenhum professor vai usar uma estratégia que não seja benéfica para si ou para os alunos. Cabe ressaltar, ao encontro de Siedentop (2008), que uma estratégia de ensino pode ser melhor do que outra porque é mais adequada a um contexto particular somente porque satisfaz, de maneira particularmente eficaz, as necessidades deste contexto.

Durante a minha reflexão percebo que a construção das competências de um professor é realizada por uma diversidade de aspectos. E diversas vezes decidimos a situações em aula não só com o nosso conhecimento acadêmico. Desse modo, cabe a reflexão de Freire (1991, p. 127), que afirma que:

“a aprendizagem formal, está presente de corpo inteiro. Pois o ser que pensa é também o ser que age e que sente. O sujeito realiza-se e se constrói movido pela intenção, pelo desejo, pelos sentidos, pela emoção, pelo movimento, pela expressão corporal e criativa”.

As experiências vividas nos estágios, certamente, farão parte do meu conjunto de comportamentos como professor nas próximas práticas pedagógicas. Este trabalho fez com que eu refletisse ainda mais sobre como ser um bom profissional na carreira que eu pretendo seguir. Espero que possa contribuir, de alguma forma, para as reflexões de outros colegas e especialmente, para as reflexões dos professores orientadores de estágio e de outras disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS.

REFERÊNCIAS

- ARENDS, R.I; KILCHER, A. **Teaching for student learning: becoming an accomplished teacher**. Nova York e Londres: Ebook Routledge, 2010.
- BOSSLE, F. **Planejamento de ensino dos professores de educação física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre**: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em ciências do movimento humano. Porto Alegre. 2003
- BOSSLE, F. Planejamento de ensino na educação física – uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 31-39, jan/abr 2002.
- BURNETT, P. C. Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. **Educational Psychology**, Vol. 22, Austrália, No. 1, 2002.
- FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro**. São Paulo: Scipione, 1991.
- GALLAHUE, D. L. & DONNELLY, F. C. **Educação física desenvolvimentista para todas as crianças**. São Paulo: Phorte editora, 2008.
- GAUTHIER, C. e col. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GONZÁLEZ, F.J. e SCHWENGBER, M.S.V. **Práticas pedagógicas em educação física: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Eldebra, 2012.
- LESSARD, C. e TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, no. 74, abril/2001.
- PEREIRA, A. N. (In)disciplina na aula: uma revisão bibliográfica de autores portugueses. Revista lusófona de educação. Lisboa, v. 5, n. 5. P. 193-198. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a13.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2013.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artemd Editora, 2002.
- PIÉRON, M. **Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-desportivas**. 2º ed. Barcelona: INDE Publiciones, 2005.
- SANDERS, S. W. **Ativo para a vida**: programas de movimento adequados ao desenvolvimento da criança. São Paulo: Artmed Editora, 2005.

SIEDENTOP, D. **Aprender a enseñar la educación física**. 2º ed. Barcelona: INDE Publicaciones, 2008.

SIEDENTOP, D; HASTIE, P. A.; MARS, H. V. D. **Complete guide to sport education**. 2º ed. Estados Unidos: Ebook Human Kinetics, 2011.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global de EPT: juventude e habilidades colocando a educação em ação**. Brasil: 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217509por.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2013.

UNESCO. **The global demand for primary teachers** : projections to reach universal primary education by 2015. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ib10-2012-teacher-projections.pdf>> Acesso em: 29 set. 2013.

VALENTINI, N. C. e TOIGO, A.M. **Ensinando educação física nas séries iniciais: desafios e estratégias**. Canoas: Unilasalle, Salles, 2006.