

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Conrado Alencastro Bueno

**A PRÁTICA DOCENTE NUM ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO MÉDIO:
A RELAÇÃO COM OS SABERES DOCENTES**

Porto Alegre

2013

Conrado Alencastro Bueno

**A PRÁTICA DOCENTE NUM ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO:
A RELAÇÃO COM OS SABERES DOCENTES**

Monografia apresentada à Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como pré-requisito para a conclusão do curso em Licenciatura em Educação Física.

Orientadora: Prof^a. Denise Grosso da Fonseca

Porto Alegre

2013

Conrado Alencastro Bueno

**A PRÁTICA DOCENTE NUM ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO:
A RELAÇÃO COM OS SABERES DOCENTES**

Monografia apresentada à Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como pré-requisito para a conclusão do curso em Licenciatura em Educação Física.

Aprovado em dezembro de 2013.

Banca examinadora:

Profº.

Profº.

Profº.

*Aos que buscam as peças que faltam do
quebra-cabeça em suas vidas.*

*Cada um que passa em nossa vida passa
sozinho, pois cada pessoa é única
e nenhuma substitui outra.*

*Cada um que passa em nossa vida, passa
sozinho, mas não vai só nem nos deixa sós.
Leva um pouco de nós mesmos, deixa um
pouco de si mesmo.*

*Há os que levam muito, mas há os que não
levam nada.*

*Essa é a maior responsabilidade de nossas
vidas, e a prova de que duas almas não se
encontram ao acaso.*

Acaso, Antoine de Saint Exupéry)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo compreender a importância do estágio supervisionado na construção de saberes docentes do futuro professor de educação física. Os saberes docentes não se originam apenas da formação inicial de professores, mas de diversos outros lugares, como as experiências de vida, os gostos e preferências e a profissão do indivíduo. Através da metodologia das narrativas onde eram descritas as reuniões quinzenais do Estágio Curricular Supervisionado do Ensino Médio, identificaram-se cinco categorias a partir das quais foram feitas relações com as experiências vividas durante o mesmo. Essas categorias surgiam nas pautas das reuniões oriundas das vivências que ocorriam durante a prática curricular entre os estagiários, alunos da disciplina. As palavras analisadas por mim foram as seguintes: silêncio, caos, comprometimento, protagonismo e teatralidade. Baseado nelas, fiz relações com as experiências oportunizadas pelo aprendizado na ação docente, e pela reflexão da mesma. Assim sendo, o estágio obrigatório produziu saberes singulares em relação às disciplinas e os estágios não curriculares vivenciados por mim, saberes únicos e com enorme individualidade, subjetivados pela minha pessoa.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Saberes Docentes. Estágio Curricular Supervisionado.

ABSTRACT

The present study aims to understand the importance of supervised practice in the construction of teacher knowledge of future physical education teacher. The teachers knowledge not only originate from the initial training of teachers, but many other places, such as life experiences, tastes and preferences and the profession of the individual. Through the methodology of the narratives which were described the fortnightly meetings of the Supervised High School, we identified five categories from which were made relations with the experiences in the meantime. These categories appeared on the agendas of coming meetings of experiences that occurred during the curricular practice among trainees, students of the discipline. The words examined by me were: silence, chaos, commitment, leadership, and theatricality. Based on them, did opportunized relations with the experiences of learning in teaching activities, and the reflection of the same. Thus the required stage produced unique knowledge regarding disciplines and stages of non-curricular experienced by me, with great knowledge and unique individuality, subjectified by myself.

Keywords: Initial Teacher Training. Knowledge Teachers. Supervised.

SUMÁRIO

1	CONTEXTO E DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	08
2	PERCURSOS TEÓRICOS	12
2.1	A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	12
2.2	SABERES DOCENTES	14
3	ABORDAGEM, TIPOS DE PESQUISA E TÉCNICA DE COLETAS DE DADOS	19
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	19
3.2	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	21
4	AS CINCO PALAVRAS	23
4.1	SILÊNCIO	23
4.2	CAOS	25
4.3	COMPROMETIMENTO	27
4.4	PROTAGONISMO	30
4.5	TEATRALIDADE	32
5	PRIMEIROS PASSOS: EM BUSCA DE NOVOS RUMOS	34
	REFERÊNCIAS	35
	APÊNDICE A - REUNIÕES ESTÁGIO SUPERVISIONADO	39

1 CONTEXTO E DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo teve como objetivo compreender a importância do estágio supervisionado na construção de saberes docentes do futuro professor de educação física e a partir deste, identificar os conhecimentos/saberes apreendidos durante esta etapa de formação; conhecer os processos/experiências relevantes na construção dos saberes docentes e refletir sobre a relação entre teoria e prática a partir dos processos vivenciados.

De acordo com D'Azevedo (2000), o estágio supervisionado é de enorme importância para o desenvolvimento de capacidades e competências que foram adquiridas ao longo da formação, participando de maneira significativa do processo de preparação de professores.

Como explicita Arroyo (1995), nos cursos que formam professores, o estágio supervisionado representa a aproximação do futuro professor com a realidade profissional que vai encontrar, estabelecendo condições para que o conhecimento adquirido e produzido academicamente possa ser observado, vivenciado e produzido no contexto escolar e fazendo com que o aluno identifique e faça um diagnóstico de toda a dinâmica que envolve o processo educacional.

A primeira impressão que tive sobre o espaço onde iria desenvolver o estágio docente foi a de que a escola estava abandonada, fechada, algo como uma indústria que entrou em falência, onde toda a estrutura física foi desocupada. Assim sendo, a grama crescida, as estruturas metálicas enferrujadas, os espaços fechados, as salas desativadas e os banheiros com mau cheiro, dentre outras características se constituíam em marcas de um local desativado!

Essa minha primeira impressão poderia ser uma espécie de antecipação, ou a descrição antecipada dos meus sentimentos, questionamentos e anseios em relação a mais um estágio, mais especificamente a um futuro e possível comportamento negativo da direção/ professores/ alunos da escola onde exerceria minha prática docente. Resgatando a minha experiência dos três estágios anteriores, cheguei a conclusão de que eu necessitaria dar uma primeira impressão positiva para toda a escola, e não apenas esperar que a escola me oferecesse impressões positivas.

Retomando com D'Azevedo (2000), o estágio supervisionado pode ainda ser considerado uma etapa de formação profissional, mas fica esvaziado do sentido se não tiver o acompanhamento devido, se não existe um acordo de compromisso e

reciprocidade entre os sujeitos e as condições mínimas necessárias para o seu desenvolvimento.

Assim nas primeiras reuniões, o professor supervisor do estágio junto à universidade, relatou que seria necessária a distribuição dos estagiários em duplas para que se otimizasse a divisão das turmas entre os pares. Tal distribuição deu-se pelas preferências de horários, pelas faixas etárias e observação da “ordem de chegada” (como havia chegado apenas na segunda aula, a prioridade pela escolha das faixas de horários/turmas/gostos particulares ficaram a cargo dos colegas que compareceram no primeiro dia de aula). Na continuidade do processo fui apresentado ao Arthur, que seria meu futuro parceiro durante o semestre.

Assim, além da primeira impressão relacionada a escola, me vi pensando a respeito das primeiras impressões que tinha sobre o professor supervisor e o Arthur, meu colega.

Meu supervisor, era um professor novo na universidade que eu conhecia mais através de opiniões dos meus colegas que fizeram disciplinas ou assistiram palestras suas. Aos poucos fui construindo minhas próprias impressões.

Como não conhecia o Arthur, surgiram questionamentos: Compromissado? Respeitoso? Descontraído? Engajado? Empenhado? Antipático? “Marrento”? Mal-humorado? Nem começou o meu convívio com meu futuro colega de estágio já o estereotipava em diversas características. No entanto, como ele é amigo de um amigo meu, que também é colega na Escola de educação física, as primeiras impressões se tornaram mais positivas.

Ainda retomando Arroyo (1995), o momento da prática docente, é sem dúvida, o compromisso do educador, “estar educador”, colaborar com a transmissão e produção de conhecimento neste mundo em permanente transformação, que se deseja sempre melhorado, que se habilita para o auxílio na caminhada de outrem na permanente procura de um mundo mais igualitário, mais justo e melhor. Para isso defende e esclarece os direitos do ser humano e orienta para que eles possam se tornar de fato um direito à todos.

Para que isso aconteça, é necessário que este aluno/professor tenha trilhado um longo caminho de uma licenciatura forte, muito crítica, aberta a mudanças e sobretudo com muita maturidade tanto no campo afetivo como no campo do conhecimento. Cabe à licenciatura o grande papel de tornar esse aluno/professor uma pessoa compromissada com reais mudanças de ensino, na escola, nas formas de

ensinar e aprender, alerta para os diversos sinais que a comunidade, na qual ele está inserido, dá de suas necessidades.

No entanto, desconstruindo minhas primeiras impressões, a escola em pauta tem características peculiares em relação às outras escolas estaduais no município de Porto Alegre. A estrutura física é ótima se comparada às escolas administradas pelo governo estadual: três quadras multiesportivas não cobertas, dois espaços ao ar-livre cobertos, um auditório, uma sala específica para a disciplina da educação física onde se encontram materiais diversificados e além de todos esses espaços, a própria sala de aula de cada turma. Duas quadras na parte superior da escola eram elevadas, inoportunas para a prática de atividades com bola, de velocidade e coordenação, oportunas para a ocorrência de lesões físicas durante as aulas propostas.

Outras características que me marcaram como futuro estagiário foi a localização geográfica da escola, no bairro Partenon, próxima de diversas instituições públicas de vigilância, punição de comportamentos perante a sociedade, como o presídio central e brigada militar. Instituições de educação básica como o Colégio Tiradentes e a EEEF Cel. Aparício Borges, ainda instituições na área da saúde como o hospital psiquiátrico São Pedro, Sanatório Partenon, Instituto Forense e centros de produção e transmissão de conhecimento, como a PUC-RS e CORAG-CIA. Assim, a par desta contextualização inicial, este trabalho foi realizado com o propósito de reunir subsídios que permitissem refletir sobre a seguinte questão: **Qual a importância do estágio supervisionado na construção de saberes docentes do futuro professor de educação física?**

Como professores formadores nossa preocupação é permanente. Inúmeras mudanças na legislação tem procurado melhorar o ensino na educação básica, mudamos o ensino através da lei, mas será que mudamos realmente? E a Educação Física, como se insere nesse contexto?

A resposta talvez fique prejudicada pela falta de um vocabulário capaz de exprimir sentimentos. A Educação Física é uma atividade eminentemente técnica, prática, apesar do forte conteúdo teórico.

Ela perpassa ao olhar comum como uma atividade simplesmente prática, sendo muitas vezes confundida com o fazer pelo fazer, estando associada ao sentido lúdico da vida e, outras vezes, é levada a uma notoriedade simplória. A Educação Física é muito bem aceita no meio escolar, mas carece ainda de uma maior seriedade no desenvolvimento de sua caminhada dentro da escola. Maior planejamento,

desenvolvimento de conteúdos encadeados, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade reais, um planejamento vertical que contemple toda a comunidade escolar, conteúdos horizontais, conteúdos principais e não acessórios e por fim, uma real avaliação e retroalimentação do sistema.

2 PERCURSOS TEÓRICOS

Esta revisão está estruturada nos seguintes itens: a formação inicial de professores, a formação inicial de professores de Educação Física e os saberes docentes.

2.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

De acordo com Silva (2004), a formação inicial de professores, apresenta de forma bastante marcada, uma lógica bancária de distribuição do conhecimento, fragmentado e disciplinado, com fronteiras entre as determinadas áreas e campos, também acometendo uma dicotomia entre o teórico e o prático, com o estímulo à hierarquização e priorização dos conhecimentos teóricos, entendidos como de extrema importância e pré-requisito para a prática. Ressaltando que isoladamente encontramos algumas iniciativas que buscam superar essa realidade, como a LDB, Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional, promulgada em 1996.

A formação de professores é uma oportunidade em que o professor volta a refletir sobre seus conceitos e teorias usando a sua própria experiência seguida de sua prática pedagógica (ELIA, 1995). Porém para Houssaye (1997 apud RODRIGUES, s.d) a especificidade de uma formação pedagógica, seja inicial ou contínua, não é de refletir no que vamos fazer, nem no que devemos fazer, mas refletir no que fizemos. “A Formação Inicial de professores apresenta duas macro-dimensões: uma responsável por rigorosa formação científica e a outra responsável por imersão exigente apoiada no contexto real de trabalho” (RODRIGUES, s.d). Este ainda cita que a profissão de professor se aprende na escola e na sala de aula e é um processo longo de uma vida. De acordo com Queiroz (2001), o papel do professor é fazer com que os alunos adquiram certos saberes, presentes nas matérias escolares, participando, além disso, da educação no sentido mais amplo, preparando-o para a vida em sociedade. Pimenta e Lima (2004) afirmam que o professor é um profissional que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento. Os trabalhos dos futuros educadores e educadores normalmente estão de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso, estes deverão construir parcerias com as escolas e setores da comunidade, orientar Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), pesquisas de Iniciação Científica e publicá-

los regularmente (MIZUKAMI, 2005). Isso é, devem orientar, acompanhar e supervisionar a prática profissional dos alunos.

Rodrigues (s.d) cita que o professor precisa que lhe seja dada oportunidade de se ver ao espelho, de se ver em situação, pela mediação da observação de outros, de modo a poder fazer aproximações sucessivas, numa relação prática teórica. Na prática os alunos aprendem observando os professores mais experientes. Os formadores são práticos, assumidos como modelos e a formação faz prevalecer os mecanismos de acomodação mais do que de assimilação. (RODRIGUES, s.d). O mesmo autor ainda afirma que a prática é considerada como a mais importante e a mais poderosa componente dos programas de formação de professores.

Porém para Mizukami (2005) a prática não supre o domínio dos conteúdos específicos de forma satisfatória e não oferece base de conhecimento que o professor necessita para ensinar, assim como para continuar seu processo de aprendizagem de desenvolvimento profissional. A prática proporciona aos alunos um amplo desenvolvimento e uma interação entre professor e alunos. Mas essa interação segundo Lombardi (2005) entre professor/aluno, e aluno/ conteúdo depende da capacidade do professor de refletir e criar estratégias para o desenvolvimento do aluno. Para Rodrigues (s.d) é fundamental que o professor esteja bem preparado com um conjunto de conhecimentos teóricos e processuais para que possa transmitir com segurança e qualidade para seus alunos.

A escolha pelo curso de educação física, mais especificamente como licenciado, inicialmente foi incerta já que eu tinha uma concepção esportiva de alto rendimento, até anos atrás, desde a minha experiência como aluno na rede de educação básica de ensino. Posteriormente começa a surgir um questionamento sobre se realmente era aquele o futuro que eu buscava seguir. Então, no decorrer do curso fui apresentado a uma profissão feita de apropriações ativas do saber, e que não entende o ser humano unicamente como físico, mas entende o homem como ser histórico, crítico e emancipado. Estava ali uma oportunidade para fundamentar meus anseios profissionais e meus sentimentos pessoais durante o curso de graduação. Uma formação envolvendo conhecimentos pedagógicos, da área da saúde e do treinamento físico e esportivo, que mesmo não sendo considerada uma ciência básica se apresentava como um campo riquíssimo de intervenção em diversos espaços.

No final do curso surgem perguntas: afinal como faríamos para dar aulas? Por onde começar? Como saberíamos se tudo que discutíamos realmente aconteceria e

se seria fundamental e importante? Essas eram algumas entre diversas dúvidas. De fato, com a diminuição das angústias os anseios aos poucos foram sendo sanados, evidenciando que o incômodo é necessário para a busca e discussão das respostas oportunizando um entrelaçamento no processo, ou seja um estabelecimento de relações entre as partes e entre cada parte e o todo. Segundo Freire (1998, p. 24): “[...] a reflexão sobre a prática se torna uma experiência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando um blábláblá e a prática um ativismo”.

2.2 SABERES DOCENTES

Tardif (2000 apud NUNES, 2001, p. 27-28), afirma que:

A discussão sobre o tema surge em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990. Entre alguns dos motivos que contribuíram para a sua emergência está o movimento de profissionalização do ensino e suas consequências para a questão do conhecimento dos professores na busca de um repertório de conhecimentos, visando a garantir a legitimidade da profissão, havendo a partir daí uma ampliação tanto qualitativa, quanto, posteriormente, quantitativa desse campo.

Continuando Nóvoa (1995 apud NUNES, 2001, p. 28-29):

Esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal, resgatando a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, dismiuçando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Ao discutir a questão dos saberes docentes e a formação de professores, não nos arriscaríamos a dizer que o estudo desta temática é algo inédito, já que, de certa forma, vinha sendo estudada através da discussão de temas como a prática docente, o processo ensino-aprendizagem, a relação teoria-prática no cotidiano escolar etc., num contexto diferenciado, onde a escola era tida como “local” privilegiado para a transmissão do saber pelo professor, que detinha todo o conhecimento a ser repassado ao aluno.

No entanto, considerando que tanto a escola como os professores mudaram, a questão dos saberes docentes agora se apresenta com outra “roupagem”, em decorrência da influência da literatura internacional e de pesquisas brasileiras, que passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão, reconhecendo a pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacando a importância dos saberes de experiência.

Segundo Tardif (1999), os saberes docentes são divididos em: saberes da formação profissional, que são transmitidos pelas instituições de formação profissional e passam à ser incorporados pela prática docente; os saberes curriculares, que correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais as instituições escolares categorizam e apresentam os saberes sociais por ela definidos. Tais saberes já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos; saberes disciplinares, onde são saberes mais específicos, relacionados aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a sociedade, como se encontram na universidade e também nas disciplinas escolares; e por último os saberes da experiência, onde todos os demais saberes podem ser ressignificados por ele na forma de hábitos, ou seja, um estilo de vida pessoal de ensino, em “macetes”, em traços de personalidade, que se expressam por um saber e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

Retomando, Gauthier et al. (1998 apud NUNES, 2001, p.33-34):

[...] faz sua divisão relacionado aos ofícios do professor: tendo como relação às bases de conhecimento. Seu estudo tem como ponto de apoio as premissas de que, assim como a atividade docente não tem conseguido revelar os seus saberes, as ciências da educação acabam por produzir outros saberes que não condizem com a prática. Gauthier e seus colaboradores identificam, então, a existência de três categorias relacionadas às profissões: ofícios sem saberes; saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes.

Os autores explicitam que, os ofícios sem saberes estariam relacionados a uma falta de estruturação de um saber que pode ser considerado próprio do professor. Os saberes sem ofícios são conhecimentos que diminuem a importância da complexificação e reflexão do cotidiano escolar do professor, caracterizando-se pelo

formalismo dos processos de ensino. A terceira categoria, ofício feito de saberes, abrangeria saberes que são acionados pelo professor e pela sua prática dividindo-se nos seguintes saberes:

a) Disciplinar: referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; b) Curricular, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; c) das Ciências da Educação, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; d) da Tradição Pedagógica, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica; e) da Experiência, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência de truques etc.; f) da Ação Pedagógica, que se refere ao saber experiencial tornado público e testado (GAUTHIER et al., 1998 apud NUNES, 2001, p. 33-34).

Podemos ver que, os saberes e os ofícios estão relacionados com a profissionalização, ligados pelo ensino e o mercado de trabalho. Assim, uma das exigências no universo do cotidiano de um professor, é que ele reflita sobre suas ações.

Ainda para os autores, dessa forma, o saber do professor pode ser racional sem ser um saber científico, pode ser um saber prático que está ligado à ação que o professor produz, um saber que não é o da ciência, mas que não deixa de ser legítimo. Assim, o saber é considerado como resultado de uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos, fruto de uma interação linguística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento. Ao se pensar um modelo de professor, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente. Este professor possui, em virtude da sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são influenciados por questões culturais e pessoais.

Referências estrangeiras como estas têm nos orientado na busca de novos caminhos de pesquisa sobre os saberes e a formação docente, com características próprias de nossa realidade, conforme a análise de alguns estudos que apresentaremos a seguir.

Insistindo em Pimenta (1999 apud NUNES, 2001, p. 34-35):

Pimenta (1999) desenvolve uma pesquisa a partir de sua prática com alunos de licenciatura e destaca a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. Neste sentido, são identificados três tipos de saberes da docência: a) da experiência, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) do conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) dos saberes pedagógicos, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. A autora enfatiza ainda a importância de que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma ressignificação dos saberes na formação dos professores.

De acordo com Nóvoa (1992), o reconhecimento das deficiências científicas e a pobreza conceitual dos programas atuais de formação de professores situam a nossa reflexão para além das formas de análise tradicionais (componente científico *versus* componente pedagógico, disciplinas teóricas *versus* disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.

Ele diz ainda que mais do que desprestigiada como profissão na visão de terceiros, ela ficou complicada também de ser vivida dentro de si. Sugere uma preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que sejam participantes nas modificações políticas educativas.

Ainda segundo Nóvoa (1992), quando se faz um questionamento reflexivo, da análise das causas e consequências da conduta docente, com isso se supera os limites didáticos e da própria aula, isso quer dizer que a conduta docente não pode estar desvinculada da pessoa docente; o professor é um homem e a docência faz parte desse homem, podemos inferir então que a análise da educação de professores ultrapassa também os bancos escolares.

Podemos citar o exemplo das nossas reuniões do estágio supervisionado quinzenais e citando paralelamente Schön (2000), onde em toda reunião, através das observações e das percepções dos professores estagiários se buscavam o conhecimento na ação (saber fazer fazendo, explicando o que faz); reflexão na ação (pensar no que faz na medida em que atua); reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação (reflexão posterior a ação).

Assim sendo, a conduta docente está intimamente ligada com os saberes que o discente obtém, ou não, durante a sua formação inicial e também anterior a ela, pois segundo Tardif (1999), uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua história de vida escolar, sendo que os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante uma boa parte de suas vidas, antes de ingressar em algum curso de formação inicial de professores e assim posteriormente a trabalhar.

Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo.

Ainda em Tardif (1999), percebe-se que na América do Norte, a maioria dos dispositivos de formação inicial dos professores não conseguem mudá-los nem abalá-los. Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar as crenças anteriores ao ensino. E quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais.

Por fim, numa última questão abordada por Borges (1995, p.14 apud NUNES, 2001, p.37):

Um estudo importante, que abrange os saberes docentes juntamente a disciplina de Educação Física, focaliza especificamente a trajetória profissional de dois professores de Educação Física a partir da análise de sua formação e prática pedagógica. Pôde identificar que tanto as experiências vivenciadas no processo de escolarização, quanto as experiências esportivas, acadêmicas e profissionais contribuem na gênese dos saberes que eles mobilizam no cotidiano da prática escolar. Dessa forma, analisando a divisão existente entre quem produz e quem transmite os conhecimentos, BORGES (1995) propõe que: (...) talvez se possa pensar que a valorização dos saberes da experiência, dos saberes docentes de um modo geral, seja uma alternativa no sentido de buscar uma maior aproximação da formação acadêmica com a realidade escolar, estreitando os vínculos na relação entre teoria e prática.

3 ABORDAGEM, TIPOS DE PESQUISA E TÉCNICA DE COLETAS DE DADOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Esse trabalho se caracteriza como um estudo qualitativo, através das narrativas.

A utilização da metodologia de pesquisa narrativa como meio de conhecimento é bastante utilizada por diversas disciplinas, como a psicologia, a filosofia, a linguística, a antropologia, entre outros. Durante as últimas décadas, a educação de forma crescente se utiliza da narrativa como metodologia de investigação e de desenvolvimento pessoal e profissional de professores, tanto na formação inicial como continuada.

De acordo com André (1996), enquanto nas décadas 1960-1970 as pesquisas voltavam-se para situações de experimentação, do tipo laboratório, nas décadas de 1980-1990, as preocupações são direcionadas para situações “reais” do contexto escolar e de sala de aula, levando a uma mudança na função do pesquisador. No primeiro contexto, o pesquisador tem seu olhar de “fora”, ficando mais distante do seu objeto de pesquisa. Num segundo momento, há uma aproximação do pesquisador, sendo um sujeito com o olhar de “dentro”, que não apenas está mais perto dos sujeitos da pesquisa, mas também colabora com estes.

Então, conforme vão ocorrendo mudanças nas abordagens metodológicas desenvolvidas ao longo dos anos, onde englobam uma heterogeneidade de métodos, técnicas e análises, ao observarmos a crescente utilização das pesquisas qualitativas, nos parece evidente que a aproximação do pesquisador com o sujeito envolvido na pesquisa tem sido um dos principais motivos desse crescimento. Assim sendo, a utilização da abordagem narrativa se faz enormemente presente nos dias atuais.

Para Teixeira et al. (2010), na tentativa de compreensão da realidade, a investigação narrativa, que valoriza a subjetividade na medida em que se dá palavra ao professor, que o convida a falar de si, pode constituir-se em um instrumento propício à emergência das concepções dos professores e a suscitar neles a reflexão, explorando as dimensões pessoais e sociais que compõem suas ideias, suas crenças, seus modos de pensar e estar no mundo. A investigação narrativa promove, pois, condições para que os professores interpretem suas próprias ações, com vistas a compreender as causas e intenções que subjazem a elas.

Assim, as narrativas de vida de professores são um instrumento privilegiado de pesquisa e formação, sendo um aprender com a própria experiência, produzindo conhecimento durante o trabalho da escrita de si, possibilitando ao narrador uma escrita reflexiva de si e, assim, uma compreensão daquela historicidade de um determinado momento dos seus percursos individuais, que seria no caso as percepções suas para consigo em conectividade com os espaços escolares.

Em síntese, como aponta Souza (2006, p. 95):

[...] a pesquisa com narrativas (auto)biográficas ou de formação inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, no caso, especificamente a escola, pois as nossas histórias pessoais são produzidas e intermediadas no interior e no cotidiano das práticas sociais institucionais e institucionalizadas.

Na metodologia narrativa, o professor se aproxima do objeto, onde dialoga com as ordens e desordens da realidade, nutrida não pela imparcialidade e neutralidade no distanciamento e coisificação do objeto de estudo, mas sim nutrida pelas pulsões e paixões, emaranhado pela sensibilidade e em conectividade com outras formas de leitura do real, onde Carvalho (2008, p. 302) afirma:

[...] a sensibilidade não se opõe à inteligibilidade, ou aos ditames da razão. Caminham juntas, penetrando corpo, estabelecem conexões, reorganizam o real por meio dos cinco sentidos. Um sexto sentido, a imaginação criadora, se junta a eles para colocar ordem na casa, nutrir a vida, produzir uma harmonia interior, essa sim à verdadeira condição de sabedoria.

No campo da educação, as narrativas têm sido utilizadas: a) na construção de conhecimentos e no desenvolvimento das capacidades e atitudes; b) no desenvolvimento pessoal e profissional de professores; c) na investigação educativa (CLANDININ; CONNELLY, 1991).

A construção de narrativas e sua leitura, análise e discussão, em contextos de formação inicial e continuada, encaram potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, tendo a manutenção de uma atitude crítica e reflexiva onde ocorre questionamentos, conscientizações, medos e anseios, mudanças e estabelecimentos de metas e compromissos perante ao cotidiano escolar.

Assim, o uso dessa metodologia de investigação nas pesquisas educacionais vem conquistando seu espaço, onde possibilita maior aproximação com os sujeitos de pesquisa. São memórias, culturas e experiências vivenciadas ao longo de uma

carreira docente em tempos e contextos diversificados, construídas nas relações escolares sociais, que expõe fatos em sua concretude.

Citando Rollemberg (2003), onde entendemos que o ser humano se constrói na relação com outros homens e a linguagem é um fator primordial nessas relações, cremos que o uso do recurso metodológico das narrativas, tem sua importância nas pesquisas educacionais, pois ao fazê-lo estaremos melhor instrumentalizados para compreender como se dão os processos de construção e reconstrução da vida social na qual vivemos.

3.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise e interpretação das informações será desenvolvida através da análise dos conteúdos, baseada no relatório das reuniões quinzenais que aconteciam simultaneamente com o estágio supervisionado. De acordo com Minayo (apud GOMES, 2008, p. 69):

[...] podemos apontar três finalidades para essa etapa: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte, sendo que essas finalidades são complementares em termos de pesquisa social.

Gomes (2008, p. 74), explicita que:

Atualmente podemos destacar duas funções na aplicação da técnica da análise dos conteúdos. Uma se refere a verificação de hipóteses e/ou questões. Ou seja, através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado, sendo as duas funções também complementares e podem ser aplicadas a partir dos princípios de pesquisa quantitativa ou qualitativa.

Desses relatórios foram subtraídas palavras-chave, categorias que foram desmiuçadas ao longo da descrição das questões abordadas e relacionadas com os saberes docentes e os modos de ser e estar como professor durante a prática docente dirigida. Michaelis (2009) entende categorias como cada uma das classes em que se dividem as ideias e/ou termos.

Retomando Gomes (2008, p. 70):

A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.

Assim sendo, embasado no referencial teórico a respeito das categorias expressas através de palavras, foram destacados os seguintes substantivos: do primeiro relatório do dia 24 de abril, silêncio e caos; do segundo relatório datado do dia 15 de maio e do terceiro relatório do dia 23 de maio, comprometimento; do terceiro relatório do dia 23 de maio, teatralidade protagonismo. Do último relatório de 06 de junho, não foi destacado nenhuma palavra. As categorias elencadas de alguma forma dão destaque ao que foi primordial no estudo, mas não foram os únicos elementos que marcaram os processos de construção de saberes.

4 AS CINCO PALAVRAS

4.1 SILÊNCIO

O silêncio é analisado aqui como parte do diálogo que envolve os sujeitos que interagem no cotidiano escolar. O silêncio tem um papel importante no pensamento e na materialização do discurso do interlocutor, no desenvolvimento das ideias e pensamentos que são anteriores a fala, como eu retomo no relatório do estágio datado do dia 24 de abril onde: Outra questão seria a importância do momento do silêncio na escuta das angústias e falas dos alunos. Chamando a atenção do meu colega de estágio, o professor citou a importância do processo de escuta durante as aulas, e o período de silêncio que faz parte do momento da fala e da escuta tanto do professor quanto do aluno (Apêndice A).

Em minhas memórias, o meu colega, que estava lecionando a sua aula, tinha sua fala muito rápida, acelerada, constante e repetitiva, não havendo intervalos para contribuições ou questionamentos sobre o que estava sendo aprendido. Durante essa reunião, o professor que nos supervisionava, destacou a importância do silêncio, que deve se fazer presente, que nós devemos exercer o hábito de esperar que os desejos e os anseios dos alunos sejam expressados e que o processo de escuta seria um forte aliado durante a nossa prática docente.

Orlandi (1994) aponta o silêncio e o diálogo como partes constituintes do discurso, onde podemos relacionar o silêncio com o intervalo, e a relação silêncio/fala como a sequência dos segmentos, e que tanto um como outro seriam um todo, uma continuidade, uma completude durante o dialogar entre dois interlocutores, ou no caso deste estudo, na relação do professor/ aluno:

[...] observando-se os turnos da conversa, em que o processo de interlocução aparece em sua forma mais direta, diríamos que não há compartimentos estanques que se preenchem a cada turno dos interlocutores. Na verdade, não creio que haja uma sucessão linear, mas simultaneidade, o que redundaria em não haver um limite claro que separa o dizer de um e o dizer do outro. Nem há segmentos que se juntam linearmente para formar uma unidade maior. Ao contrário, a linguagem tem como condição a incompletude, e seu espaço é intervalar. Intervalar nas duas dimensões: a dos interlocutores e a da sequência dos segmentos. O sentido é intervalar. Não está em um interlocutor, não está no outro: está no espaço discursivo (intervalo) criado (constituído) pelos/nos dois interlocutores (ORLANDI, 1994, p.160).

Assim, a fala transmite muito da ideologia dos interlocutores, imersos num contexto sócio-histórico-cultural no cotidiano escolar e de suas experiências de vida, pela crença de que as palavras e as frases tanto de um quanto de outro sejam autênticas, que há reciprocidade na atenção, preocupação e reflexão em seus discursos. Pela crença de que as palavras nos querem dizer o que elas dizem e que o sujeito, ele próprio, está na origem desse dizer e que muito se decifra e expressa os sentimentos desses sujeitos.

Amatuzzi (1992, p. 80) faz uma comparação entre o silêncio e a inspiração onde:

O silêncio está para a fala assim como a inspiração para a obra de arte. A inspiração da obra é uma inquietação apenas, um determinado estado de procura, e o artista só sabe definitivamente o que ele queira pintar, depois do quadro pronto. A inspiração o guia, mas não é um quadro interior. O pintar é o ato criativo.

Ainda em Amatuzzi (1992, p. 93), perpassa outro viés sobre o silêncio na similitude com a questão da compreensão e do ouvir:

Ouvir não é um ato de inteligência ou do pensamento, mas uma participação existencial em um movimento de gestação ou parto no plano do sentido. É pelo conjunto de minha resposta interativa que mostro o que ouvi. Ela será a elaboração de meu silêncio face ao outro que me dirige a palavra.

Durante a prática, a impressão de que conversar com as alunos, ter uma interação com afetividade, tinha um valor tão quão ou maior que os conteúdos que eu desenvolveria. A participação existencial, que estaria a meu ver relacionada com uma interação professor-aluno, os silêncios, as falas, os corpos, os olhares, as vozes, expressam muito das crenças, intenções, sentimentos e desejos que afetam tanto o professor quanto cada aluno individualmente, onde não apenas o aluno aprende com o professor, mas também o professor aprende com seus alunos e com a realidade.

Conversar com meus alunos era uma constante, pois eu sabia, de acordo com minhas experiências anteriores como aluno, na maioria das vezes nós nos lembramos de nossos professores não apenas pelo o que ele disse ou diz, mas também pelo o que era ou é, sua personalidade e sua afetividade estarão presentes em lembranças futuras, negativamente ou positivamente.

Enfim, Merleau-Ponty (1971, p. 189), associa o silêncio como o momento em que o discurso está sendo construído, onde o pensamento está sendo feito mas

ressalta que a completude desse pensamento, desse discurso, será quando o indivíduo irá expressá-lo através da fala: “A fala naquele que fala não traduz um pensamento já feito, mas o cumpre”.

Ora, uma conversa do professor com seu aluno é de enorme magnitude para a criação de vínculos, na discussão sobre questões da aula em si e na expressão dos sentimentos. Faz-se necessário que o professor saiba conversar com qualquer um dos sujeitos escolares, pois cada fala, cada manifestação de desejos e anseios que são expressados, são cumpridos, podem ser questões onde o papel do professor possua um significado valoroso em todas essas relações. Por trás de cada fala, existe um indivíduo, que possui uma cultura e um histórico pessoal que lhe são próprios.

4.2 CAOS

O caos aparece como conceito pertencente à metodologia que pensava e foi implementada durante as aulas, juntamente com minha dupla. Destacávamos sempre a figura do lúdico, do entretenimento, da descontração, que precisavam estar presentes para que os alunos mantivessem um certo foco e interesse durante as práticas. Os alunos criticavam constantemente as aulas da professora titular da escola, assim busquei diferenciar as aulas que ela lecionava das minhas. Assim, analisei algumas de suas aulas e concluí que faltava uma “pitada” de caos, que englobaria o lúdico, o entretenimento e a descontração, como foi explicitado no relatório da reunião de estágio do dia 24 de abril: A professora era formada anteriormente à década de 90, onde os cursos de graduação em educação física eram caracterizados por um caráter técnico-esportivo, calcado no desenvolvimento das habilidades e valências físicas e na aprimoração do gesto esportivo. Podia se ver pouca ludicidade em suas aulas e na maioria da opinião dos alunos da escola, quase que exclusivamente, não era considerada uma aula interessante e agradável para eles. Conseqüentemente, nas sugestões do supervisor, é importante que não reproduzíssemos a metodologia de aula dela. Enraizado nos três tópicos, a minha metodologia de aula, juntamente com as sugestões do supervisor e as aulas da professora titular da escola, eu via que faltava um pouco de caos, que poderia ajudar na descontração e no interesse em minhas aulas no decorrer da prática, não transpondo a barreira da disciplina e o estímulo da reciprocidade mútua da relação professor-aluno (Apêndice A).

Desta maneira, instaurei um pouco de desequilíbrio, de bagunça, para que no decorrer das atividades, dessa desordem, nascesse a ordem, a autonomia dos alunos perante o desenvolvimento de aulas. Freire (1989, p. 191), fala do papel do professor sobre essa questão:

Estou convencido de que o papel do professor, seja qual for a disciplina, é criar, no aluno, condições de desequilíbrio, apresentando, para ele, o novo, o inusitado, o desconhecido. Diante do novo, a criança tende a assimilá-lo, a incorporá-lo a si, usando, porém, seus esquemas, seus recursos motores e mentais conhecidos. Obviamente que eles não levarão ao êxito, a não ser quando a criança antecipa sua ação; mas, quando falta algo que ainda não se construiu, o resultado é o fracasso. Se prosseguir tentando, a criança construirá, por sua conta, aquilo que lhe falta para dar conta do problema, que é incorporar o novo que surgiu, isto é, tornar conhecido o que lhe era desconhecido.

É difícil aceitar que a escola concorde com a ideia de que o desenvolvimento e a aprendizagem dependem da bagunça, do desequilíbrio. Afinal, a escola sempre foi um espaço que busca a ordem, a estabilização e as certezas. No entanto, se faz entender que para se buscar a ordem, a desordem é o seu ponto de partida. Novamente Freire (1989, p. 167), cita a bagunça e o barulho como requisitos no processo de ensino-aprendizagem:

A professora não deve ter medo da 'bagunça' em que se transforma uma sessão de Educação Física onde a proposta é a construção de regras. Deve ser inclusive possuir fortes argumentos teóricos para defender seu programa, pois será pressionada pela administração e por outros professores para acabar com o barulho, já que toda a nossa escola está estruturada para que as crianças "aprendam" somente em silêncio e imobilizadas. Ambos são requisitos importantes em alguns momentos, mas não exclusivos.

Pois então, o caos e a ordem são dependentes, onde o relacionamento dicotômico, confrontável não é absoluto. Brüseke (1993) explicita que os conceitos que envolvem a ordem e o caos, tanto como os conceitos de racionalidade, não possuem uma significação normativa. A ordem não possui somente aspectos positivos e nem o caos possuem somente aspectos negativos, entre os dois, existe sim, uma mútua dependência.

Por conseguinte, as atividades que envolviam momentos de desordem, de caos, como por exemplo, numa atividade onde os alunos criassem suas próprias regras durante determinada prática, serviam para que evoluísse momentos de ordem,

e dessa ordem, eclodir um certo nível de autonomia entre os mesmos. Kamii (1991, p. 20) aclara essa autonomia no cotidiano escolar:

Em relação aos adultos, gostaríamos que as crianças desenvolvessem sua autonomia através de relações seguras nas quais o poder do adulto seja reduzido o máximo possível. "Autonomia" é originalmente um termo político que significa "autogoverno", o oposto de "heteronomia", que significa "ser governado por outrem". Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa de fazer tudo aquilo que se quer. Requer o controle mútuo dos desejos, ou negociações para tomar decisões que parecem ser adequadas a todos os envolvidos.

Ainda Kamii (1991) elucida que a autonomia não envolve apenas essa questão de obedecer ou não a determinadas regras, que engloba grande parte da dimensão política, intelectual e moral, mas também aglomera fatores emocionais, que estão relacionados com a autoestima e um autoconceito positivo:

A autonomia não tem somente aspectos políticos, intelectuais e morais, mas também aspectos emocionais. Sem um forte sentido de si mesmo (autoconceito positivo e autoestima), não pode haver autonomia moral, intelectual e positiva, e vice-versa. Quando a criança obedece apenas a regras feitas por outra pessoa, permanece indiferente em relação àquela pessoa. Sua vontade é apenas uma extensão da vontade daquela pessoa. Nas divergências em relação a regras, se a professora intervém de modo a encorajar o desenvolvimento da autonomia, contribui para que a criança desenvolva um autoconceito e uma auto-estima positivos (KAMII, 1991, p. 41).

A resolução e planejamento dos jogos e/ou atividades também faz parte dos jogos. Ai é que se instaura o caos, nas divergências dos gostos, de opiniões, ideias para que a prática se cumpra. Até em algumas atividades, na discussão e problematização de questões que perpassavam os alunos, em algum momento o caos se ordenou de tal maneira a ponto de que, sucessivamente, no esclarecimento dessas situações, a ordem desequilibrou o caos, para que, em um momento não muito distante da aula, essas idas e vindas de desordem e ordem voltasse a ocorrer.

4.3 COMPROMETIMENTO

O termo comprometimento surgiu nas pautas de nossas reuniões supervisionadas quando um de nossos colegas, em determinados momentos, mostrava a falta de compromisso e comprometimento durante todas etapas do processo da disciplina Estágio Supervisionado do Ensino Médio. O objeto emanou em

diversos momentos em metade dos nossos agrupamentos. Cabe citar um desses instantes: A questão do comprometimento teve como destaque em relação a um colega do estágio, onde o seu comportamento e suas ações durante o estágio docente não agrada muito o professor que nos supervisiona e na visão minha e dos outros colegas (Apêndice A).

No encontro seguinte, houve novamente a manifestação sobre essa indagação: A primeira pauta de nossas discussões, como ocorreu anteriormente em outra reunião, foi a falta de comprometimento de um de nossos colegas na organização, na execução e produção de aulas juntamente com a sua dupla. Um dos componentes da dupla se sente sobrecarregado e preocupado na medida em que o planejamento e o desenvolvimento das aulas se passa unicamente por ele, não havendo retorno e engajamento por parte de sua dupla (Apêndice A).

De acordo com o Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (FERREIRA, 1986) a palavra comprometimento tem sua significância como ação ou fato de comprometer-se, e comprometer é definido como empenhar, tomar por compromisso, assumir responsabilidade grave.

Bastos (1994 apud CANÇADO, 2007) salienta que o comprometimento diz respeito ao engajamento, agregamento, envolvimento, adesão e com sentido forte de vinculação.

Podemos dizer que o nosso colega não possuiu grande comprometimento com a organização, que no caso seria a escola e a universidade, englobando seus sujeitos que são constituintes dessas instituições (alunos, professores, diretores, colegas, entre outros), o comprometimento com a sua própria aprendizagem e o futuro comprometimento com a sua profissão, ou seja, ser professor de educação física.

De acordo com Bastos (1993 apud SOUZA; MENDONÇA, 2009), o comprometimento organizacional pode ser conceituado como o estado psicológico que caracteriza o vínculo que o trabalhador estabelece com a organização em que ele atua.

É inevitável que exista um vínculo entre o nosso colega e as organizações de aprendizagem, que de acordo com Meyer e Allen (1991), preconizam um modelo que engloba três dimensões básicas: afetiva, instrumental e normativa. A dimensão afetiva estaria relacionada às expectativas atendidas e às condições de trabalho; a dimensão instrumental associada à disponibilidade e benefícios do emprego; e normativo relacionado ao sentimento de dever e valores pessoais. Podemos transmutar o

questo emprego envolvida na dimensão instrumental, para a realidade que perpassou no estágio.

As instituições, como a UFRGS e a Escola, quando disponibilizam seu espaços para que o aluno tenha a aprendizagem perante a realidade do cotidiano escolar, creem que os graduandos tenham um mínimo de responsabilidade em face de um trabalho que seja desenvolvido com um certo empenho e engajamento. No caso deste estudo, destaca-se a importância do comprometimento na resolução das tarefas que são postas durante a disciplina Estágio de Docência de Educação Física no Ensino Médio e no compromisso com a sociedade, onde é ela que, através de contribuição dos impostos, na vinculação com o Estado que materializa a oportunidade da manutenção de uma instituição de ensino superior gratuita, pública e de qualidade.

O comprometimento com a própria aprendizagem tem uma certa influência no comprometimento com as organizações e com a sua futura profissão. Engers e Morosini (2007, p. 99) entendem o comprometimento com a aprendizagem como: “[...] o envolvimento individual com atividades relevantes que são instrumentais para sua aprendizagem”.

Ou ainda Felicetti e Morosini (2010, p. 25) explicitam que o estudante, em referência a relevância dada ao como aprender, à variedade e a intensidade dos meios utilizados e ao dispêndio de tempo disponibilizado, tendo em vista que não apenas o docente tenha o comprometimento em querer ensinar, mas o aluno precisa ter o comprometimento em querer aprender: “O comprometimento do estudante com sua aprendizagem está relacionado aos objetivos e inspirações que ele tem, desencadeando, assim, o sentido de equilíbrio entre o querer e o fazer”.

Enfim, aliado ao comprometimento com a organização e com a sua aprendizagem, o comprometimento com a profissão, a de futuro professor de Educação Física, igualmente transcorre um aspecto de grande consideração. Blau (1985 apud CANÇADO, 2007, p. 11) declara que:

[...] o comprometimento com a carreira como uma atitude em relação à profissão ou à vocação. Sendo assim, considera-se que o comprometimento estabelecido com esse foco transcende o compromisso com um conjunto específico de tarefas de um determinado posto de trabalho em determinada empresa e envolve diversos trabalhos numa perspectiva de longo prazo.

Podemos converter a palavra empresa na palavra escola, e adicionarmos a perspectiva à curto prazo na profissionalização do indivíduo na aquisição de

competências para exercer respectiva profissão, nos aproximando mais da nossa realidade de possíveis formados e que estejamos aptos a atuar como professores no dia-a-dia.

Sousa e Mendonça (2009) entendem que se o indivíduo não tem um comprometimento com a organização, poderá existir possibilidades de exaustão no desenvolvimento de sua carreira, e que o docente que não se compromete com a sua profissão, dificilmente poderá aprimorar seus conhecimentos ao longo do tempo.

Do mesmo modo, o comprometimento com a aprendizagem pode levar a uma forte formação, sendo que a base de conhecimentos que obtivermos durante o curso de graduação poderá ser um conhecimento útil, ou em algumas vezes, único, para que o graduado exerça a atividade sem enormes contratempos resultantes de falhas no seu processo formativo.

4.4 PROTAGONISMO

O vocábulo apareceu na terceira reunião datada do dia 23 de maio. A indagação emanou quando em uma aula onde eu estava ministrando conceitos sobre a prática do jiu-jitsu, juntamente com a minha dupla, oferecíamos aos alunos a oportunidade de vivenciar determinado gesto motor para que eles se aproximassem um pouco mais desse esporte. Mas, em certos momentos, eles se sentiam encabulados para executar alguns gestos, e nós, professores estagiários, concordávamos e não os pressionávamos para essa vivência. Então, o professor supervisor da prática curricular docente, nos aconselhou para que nessas ocasiões nós selecionássemos um dos alunos para que viessem a exercer a prática juntamente conosco, que fôssemos protagonistas em buscar a participação dos alunos durante nossas aulas. No relatório da reunião, o protagonismo aparece como: [...] foi o protagonismo do professor no desenrolar das aulas. É importante a via de mão-dupla da interação aluno-professor na produção, exposição e discussão dos conteúdos, sendo necessário o professor-estagiário nortear essas questões para que sejam estimuladas a autonomia de um saber-fazer e saber-pensar da turma como um todo (Apêndice A).

Rocha (2004 apud PEREIRA; MATOS, 2012) nos ajudam a compreender que protagonizar está no sentido de uma ação, ser protagonista de um acontecimento que ocupa ou desempenha um papel de destaque.

Pereira e Matos (2012) nos ajudam a esclarecer então que podemos pensar em um protagonismo acadêmico, na relação entre o futuro graduado e o espaço da escola de educação básica, em que durante a formação inicial de professores no curso de licenciatura em Educação Física da UFRGS, os futuros professores intervêm em determinados contextos sociais e situações reais onde o acadêmico ocupa um espaço de destaque durante o estágio, compreendendo que o protagonismo docente significa, tecnicamente, a participação principal em ações que envolvem o cotidiano escolar.

Logo, o protagonismo impulsiona situações formativas de ação e reflexão durante e sobre a prática, onde influencia cada sujeito, suas experiências profissionais e na capacidade de se comunicar intersubjetivamente com sujeitos e com as experiências.

Então, de acordo com Andreolla, Caimi e Caimi (2011, p. 4): “Os professores deixam a condição de meros objetos e tornam-se sujeitos do processo de formação, uma vez que passam a ser atores e autores de tal processo”.

O protagonismo docente seria assim, intervir no contexto social da escola para que se oportunizem aprendizagens, que se problematizem, teorizem e redimensionem práticas educativas, numa perspectiva coletiva, numa interação professor-aluno, como seres humanos, e mais especificadamente, no contexto escolar. De acordo com Sousa (2005 apud RAMOS; PORTO, 2012), procuramos nas relações com os outros, algo que nos falta, onde o aluno não vai somente para aprender conteúdos, bem como o professor, busca algo além do profissional, busca algo pessoal na instância das emoções, buscando conhecimentos mútuos de suas necessidades, tendo consciência de se formar e relacionar percebendo as diferenças de cada um ao se relacionar com o outro.

Logo, nesse relacionamento com o outro, na preocupação de estar atento aos gestos e as respostas dos alunos, como por exemplo, não participar de certas práticas, pode ser ferramentas importantes para que o professor possa ser ator e autor durante suas aulas. Em suma, conhecer seus alunos e se aproximar deles, ouvindo seus desejos e suas angústias com autenticidade, é uma das formas onde o professor protagoniza sua ação docente, incentivando o aluno a também ser protagonista em sua aprendizagem, como afirmado no relatório do estágio citado acima, uma via de mão-dupla, o professor ensina e aprende com o aluno, e o aluno ensina e aprende com o professor, no caso específico da Educação Física, na variedade de práticas e conhecimentos que tanto um como outro podem não terem vivenciado.

4.5 TEATRALIDADE

A expressão surgiu quando, em uma das tarefas que o professor supervisor nos estipulou, onde cada dupla devia observar a aula de outra dupla em todo o período das práticas e vivências no estágio, e através dessas observações, acentuar pontos que me chamassem a atenção, e pontuá-los no decurso das reuniões.

Então, em uma dessas observações, o meu colega apresentou uma teatralização sobre o assunto primeiros socorros, envolvida no seguinte contexto: Um dos nossos colegas propôs como conteúdo os primeiros socorros onde a sua turma dividida em grupos apresentaria um determinado tópico dentre as situações problemas para a aplicabilidade de um primeiro atendimento em casos de afogamentos, envenenamentos, sangramentos, entre outros assuntos. É importante frisar que no momento das apresentações, alguns grupos acabaram não fazendo o trabalho, e quando apresentavam faziam somente uma leitura de um texto que foi retirado de uma referência, causando pouca atratividade e atenção dos alunos durante as apresentações. No entanto, no segundo período de sua aula, nosso colega de estágio iniciou sua problematização das apresentações através de um teatro mostrando quais os procedimentos básicos e verdadeiros para prestar os primeiros socorros em situações específicas. O fato da encenação atraiu a todos os seus alunos, havendo a interação e o retorno sobre as questões abordadas no decorrer da aula (Apêndice A).

Desta forma, um aluno deitado em cima de classes, e o meu colega envolvidos numa imaginária situação que envolvia a utilização de técnicas dos primeiros socorros, eles atuavam e performatizavam personagens utilizando a sala de aula como espaço cênico, aproximava os alunos sobre posições a cerca desse assunto.

Pavis (2008) diz que a teatralidade é aquela espécie de percepção ecumênica dos artifícios sensuais, gestos, tons, distâncias, substâncias, luzes que submergem o texto sob a plenitude de sua linguagem exterior.

Pardo (2011, p. 46) fala que a teatralidade está em todos os cantos, embrenhado em todos os lugares, incorporado em todas as pessoas, ocupa o imaginário e o real, em suma, está em toda a vida:

A teatralidade nossa de cada dia revela as mais diferentes facetas. São camelôs que inventam personagens para atrair compradores; devotos que pregam sua religião capturando fiéis nas praças; jovens fazendo

malabarismos nos sinais de trânsito; vendedores ambulantes nos ônibus; contadores de histórias; ciganas com suas roupas coloridas e rodadas que abordam os passantes para ler seu destino; homens de pernas de pau nas propagandas das lojas [...].

Cada sujeito cria suas personagens para viver e sobreviver seu dia-a-dia. Nesse jogo de desempenhar papéis, teatralizamos nossas relações com espaços, como a escola, o trabalho, como o professor de educação física, os sentimentos, como o amor, o erotismo e todos os campos do cotidiano.

Perseverando em Pardo (2011), na questão sobre a teatralidade “nossa de cada dia”, ser um outro alguém, pertencente a metodologia que o meu colega desenvolveu para o conteúdo primeiros socorros envolvendo a atuação e a performance no espaço cênico, obtive sucesso ao meu ver/olhar, pois mobilizou sentimentos, como alegria, descontração, e desejos, como querer ser alegre, querer ser descontraído, que nós professores estagiários e futuros professores queríamos que acontecessem com uma enorme frequência nas atividades que escolhemos e que iremos escolher:

É o teatro nos palcos do dia a dia do indivíduo e seus papéis sociais. Entramos nesses lugares discursivos, e somos capturados por funções que estão ali para além de nós, de nossos desejos individuais, de nossas escolhas ... Um professor, um mendigo, um político, um catador de lixo, todos nós vivemos a vida como uma grande arena onde assumimos os mais diferentes personagens [...] (PARDO, 2011, p. 46)

Souza (2003), analisa que o professor tem se esquecido de usar o seu corpo, que é a sua principal fonte de trabalho. E que sem ele, as ideias, as emoções, os vínculos, dificilmente se estabeleceriam. Capel (2011, p. 7) reitera que o professor:

[...] joga com lúdico como abstração simulada quando lida com os autores, interlocutores de conteúdos, com o espectador, com os conteúdos e consigo mesmo. Isso não se faz em as regras e convenções próprias da profissão, ou mesmo da cultura escolar em que o professor-ator está inserido.

Logo, teatralizar é uma ferramenta que o professor utiliza não apenas durante suas aulas, mas em toda a extensividade de sua vida, e que é propícia para que as aulas sejam otimizadas e motivantes tanto para o professor quanto para os alunos, reinventando e inventando os processos de ensino-aprendizagem.

5 PRIMEIROS PASSOS: EM BUSCA DE NOVOS RUMOS

O estágio supervisionado durante o processo de formação inicial do professor de educação física é de enorme valia para que o aluno, sendo amparado e supervisionado pela instituição de ensino, se confronte com o choque de realidade do cotidiano escolar ainda durante a graduação em licenciatura.

Assim, espera-se que o aluno consiga estreitar encontros com os conhecimentos que são aprendidos na formação inicial, e os conhecimentos que são obtidos na prática, no mercado de trabalho, fora dos muros da universidade, onde, através de sua individualidade e subjetividade, saibam acionar esses conhecimentos para que o profissional tenha uma intervenção otimizada no seu dia-a-dia.

Durante esses anos na graduação, esses encontros entre a teoria e a prática foram bastante acentuados, pois alguns conhecimentos no campo da educação física, não passam somente pela mente, mas também passam pelo corpo, pelos gestos, pelos movimentos. De acordo com o norteamto que o indivíduo dá para a sua profissionalização, se faz indispensável a prática, e assim poderemos relacionar a teoria e a prática não primeiramente como uma dicotomia, mas sim como possibilidades, percursos para que exista uma possibilidade de relação de uma teoria na prática e uma teoria da prática.

Os cursos de formação, a universidade e as pesquisas na educação física devem se apropriar mais desses conhecimentos práticos, das experiências de vida, enfim dos saberes que algumas vezes não são vistos com o devido valor, ou são até ignorados, por não serem conhecimentos considerados científicos, sem fundamentação teórica, mas conhecimentos forjados na prática e pela prática. O professor tem em seu cotidiano escolar enormes possibilidades e diversidades para a pesquisa, para reflexões em torno de assuntos e questões sobre temas sobre os quais ninguém ainda ousou em pensar/pesquisar, mas são temas que todo mundo vê.

Nesta perspectiva minha experiência neste estágio se consolidou através dos saberes destacados nas cinco categorias que substantivamente deram sentido às minhas vivências docentes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A. Jovem Pesquisa Educacional Brasileira. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, set./dez. 2006.

ANDREOLLA, N.; CAIMI, F.E.; CAIMI, F.E. Em busca do protagonismo do(a) professor(a) em seu processo formativo: Uma experiência de formação continuada. In: **Anais do XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação** - Série Cadernos, n.11. USP, 2011. Disponível na internet: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompletos01.htm>>. Acesso em: 11 out. 2012.

AMATUZZI, M. M. O silêncio e a palavra. In: **Estudos de Psicologia**, v.9, n.3, pp. 77-96. Campinas. Editora Átomo, 1992.

ARROYO, M. **Reinventar e formar o profissional de educação básica**. (texto xer.) 1995.

BORGES, C. M. F. Formação e prática pedagógica do professor de educação física: A construção do saber docente. In: **Anais da 19ª Anped**, 1996 (disq.).

BRÜSEKE, J. F. Caos e Ordem na Teoria Sociológica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.8, n.22, jun. 1993.

CANÇADO, V.L. et al. Comprometimento com a Profissão: Um Estudo em uma Universidades no Estado de Minas Gerais. **Revista de Administração da UFRGS**. Porto Alegre. Editora UFRGS. Ed. 55, Vol. 13, n. 1, jan-abr. 2007.

CAPEL, H.S.M. Entre materialidades e sentidos: A sala de aula como evento performático. In: **Anais do EIAP** - Encontro Internacional de Artes e e Performance. USP. São Paulo. 2011.

CARVALHO, E. de A. A Paixão pelo Entendimento: Claude Lévi-Strauss e a Universalidade da Cultura. In: **Cronos**: Narradores do Sensível / Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, Natal (RN): EDUFRN. v.9, n. 2, jul./ dez. 2008.

CLANDININ, J; CONNELLY, M. Narrative and story in practice and research. In: SCHÖN, D. (Ed). **The reflective turn**: Case studies in and on educational practice. New York: Teachers College Press, 1991, p. 258-281.

D'AZEVEDO, H. A. Prática de Ensino em Educação Básica. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; SOUZA, Nádia Geisa S. de (Org.). **Práticas de Ensino na UFRGS**: narrando pedagogias. Ied. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000, v.1, p. 9-112.

ELIA, M. **A formação de Professores na UFRJ: Uma visão Institucional**, 1995. Disponível em Internet. <http://www.cciencia.ufrj.br/Publicacoes/Artigos/Eduytes95/FormProfUFRJ.HTM>. Acesso em: 25 jun. 2013.

ENGERS, M.E.A.; MOROSINI, M.C. **Pedagogia Universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

FELICETTI, V.L.; MOROSINI, M.C. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. In: **Educar em Revista**. Curitiba, Editora da UFPR, n. especial 2, p. 23-44, 2010.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 79-108.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo**. São Paulo: Artes Médicas, 1991.

LOMBARDI, R. F. **Formação Inicial: Uma observação da prática docente por discurso de alunos estagiários do curso de Letra**, 2005. Disponível em: <http://www.congresso/ed2005.puc.c/pdf/ferreira%20lombardi.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2013.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Liv Freitas Bastos, 1971.

MEYER, J.P.; ALLEN, N.J. A Three- component conceptualization of organizational commitment. **Human Resource Management Review**, v.1, p. 61-89, 1991.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: 24 ago. 2013.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da Docência; Professores formadores. **Revista E- Currículum**. São Paulo, v. 1, n.1, p. 5-12, dez. / jul, 2005 - 2006. Disponível em: <<http://www.PUCSP.br/ecurriculum/docs/pdf/mizukamiartigo.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

NÓVOA, A. (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote Publicações, 1995.

_____. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, C.M.F. Saberes Docentes e Formação de Professores: Um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre: Editora da CAPES, ano XXII, n.74, abr. 2001.

ORLANDI, E. O lugar das Sistemáticas Linguísticas. **Ad. Delta**. São Paulo. v.2, n.1, p. 295-307, 1994.

PARDO, A. L. **A Teatralidade do Humano**. São Paulo: Edições SESC-SP, 2011.

PAVIS, P. **Dicionário do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PEREIRA, D.C.; MATOS, A.A. O protagonismo acadêmico no cotidiano escolar na educação básica: reflexão sobre a formação inicial de professores. In: **Anais do IV Simpósio sobre Formação de Professores - SIMFOP**, maio 2012.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

_____.; LIMA. M. S. L. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

QUEIROZ, G. R. P. C.. Processo de formação de Professores Artistas Reflexivos de Física. **Revistas CEDES**. Campinas, v.22, n.74, p. 97-119, Abril, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000100007&script=sci_arttext>. Acesso em: 06 jun. 2013.

RAMOS, L.; PORTO, A. **Interação professor-aluno no contexto escolar**. Disponível em: <<http://www.portoconsultoriaetreinamento.blogspot.com.br/2012/06/interacao-professoraluno-no-contexto.html>>. Acesso em: 12 out. 2013.

RODRIGUES, A. **A Formação de Formadores para a prática na Formação Inicial de Professores**, s.d. Disponível em:

<<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/arodrigues.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

ROLLEMBERG, A. T. V. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. (Org.). **Discurso de Identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado das letras, 2003. p. 249-271.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, M.S. da. Saberes Necessários à Formação Inicial e Continuada de Professores: os saberes profissionais docentes e a formação acadêmica. In: **Prâksis** - Revista do ICHLA, Novo Hamburgo (RS): Editora Feevale, v.1, n.1 ago. 2004

SOUZA, A.V.M. **Corpo em Cena**: Educação, Estética e Debates Contemporâneos. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=484>>. Acesso em: 12 out. 2013.

SOUZA, E.C.de. (Org.). **Autobiografias, História de Vida e Formação**: pesquisa e ensino. Salvador: Eduneb; EDIPUCRS, 2006.

SOUSA, I.F.; MENDONÇA, H. Bournout em Professores Universitários: Impacto de Percepções de Justiça e Comprometimento Afetivo. In: **Psicologia**: Teoria e Pesquisa. Brasília, Vol. 25, n.4, p. 499-508, out-dez 2009.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TEIXEIRA, L. R. M.; PERRELLI, M. A. S.; REBOLO, F.; SILVA, A. R. da; CAMPOS, E. G. J.. Resumo - Reflexões sobre o percurso de um grupo de pesquisa-formação: conflitos e desafios na voz dos pesquisadores. In: **IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**, 2010, São Paulo. Anais do IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. São Paulo: FEUSP, BIOGRAPH, 2010. p. 1-11.

APÊNDICE A - REUNIÕES ESTÁGIO SUPERVISIONADO

REUNIÃO ESTÁGIO SUPERVISIONADO - 24/04/2013

A primeira reunião sobre o estágio supervisionado teve como destaque primeiro a ausência e o atraso de alguns estagiários nas primeiras semanas que decorreram do estágio. O atraso para a observação dos colegas e para a aplicação das aulas não pode ocorrer mais, correndo o risco de o estagiário ser reprovado. É compreensível essa observação do professor que nos supervisiona, pois o atraso do docente não é tolerado no ambiente escolar, e como nós devemos vivenciar o mais próximo da realidade, é importante a reprodução desse aspecto e do compromisso com o período das atividades junto à escola. Depois, nós conversamos sobre procedimentos administrativos relacionados aos planos de aulas, de ensino, a metodologia de aulas e os procedimentos e formas de avaliação.

Assim sendo, destaco duas palavras que me ficaram marcadas durante a reunião: silêncio e caos. No início do meu percurso universitário tive um pouco de necessidade e interesse em estudar questões da filosofia da educação. Na crença da minha metodologia de trabalho, onde o lúdico, o entretenimento e a descontração precisam estar constantemente presentes nas minhas aulas, para que o alunado mantenha o foco e o interesse nas aulas, fiz uma comparação com as aulas da professora titular docente da escola.

A professora era formada anteriormente na década de 90, onde os cursos de graduação em educação física eram caracterizados por um caráter técnico-esportivo, calcado no desenvolvimento das habilidades e valências físicas e na aprimoração do gesto esportivo. Podia se ver pouca ludicidade em suas aulas e na maioria da opinião dos alunos da escola, quase que exclusivamente, não era considerada uma aula interessante e agradável para eles. Conseqüentemente, nas sugestões do supervisor da prática docente, é importante que não reproduzíssemos a metodologia da aula dela. Enraizado nos três tópicos, a minha metodologia de aula, juntamente com as sugestões do supervisor e as aulas da professora titular da escola, eu via que faltava um pouco de caos, que poderia ajudar na descontração e no interesse em minhas aulas no decorrer da prática, não transpondo a barreira da indisciplina e o estímulo da reciprocidade na relação professor-aluno.

Outra questão seria a importância do momento do silêncio na escuta das angústias e falas dos alunos. Chamando a atenção do meu colega de estágio, o

professor citou a importância do processo de escuta durante as aulas, e o período do silêncio que faz parte do momento da fala e da escuta tanto do professor quanto do aluno.

Em coincidência, esses dois assuntos foram ressaltados por minha pessoa no decorrer da reunião, e que resgatados das minhas leituras por autonomia e interesses meu, sendo incorporado nas minhas aulas, e assim, nas experiências dos estágios escolares.

REUNIÃO ESTÁGIO SUPERVISIONADO - 15/05/2013

A reunião que se fez presente pelo turno da manhã de quarta-feira foi bastante proveitosa em relação às questões sobre o comprometimento dos alunos frente ao estágio, a improvisação de atividades durante o momento da ação docente e as opiniões e os relatos das aulas entre os alunos.

A questão do comprometimento teve como destaque em relação a um colega do estágio, onde o seu comportamento e suas ações durante o estágio docente não agradavam muito o professor que nos supervisiona e na visão minha e dos outros colegas. Houve uma reclamação deste colega sobre um relato que ocorreu entre a professora titular docente da escola e um aluno que é supervisionado no turno da tarde, onde houve a escuta de uma forte crítica sobre o mesmo explicando o não comprometimento, conseqüentemente não agradando a professora sobre seus gestos e suas ações dentro do espaço escolar.

O nosso supervisor o aconselhou a “passar uma borracha” em cima dessa questão, e que sua atitude e gesto frente a turma de alunos e o ambiente escolar seja mais atuante durante o estágio. Também é importante uma relação de causalidade e reciprocidade entre nós e a professora, numa espécie de licença para adentrarmos em seu espaço, prestar a atenção e escuta frente as angústias e opiniões dela.

Transcorrido esse tópico, entramos nos relatos das observações de cada aluno onde podemos destacar dois assuntos: o gosto em praticar a docência e a improvisação durante o estágio docente.

A minha dupla de estágio, onde nós dividimos a turma para a ação supervisionada docente, fizera seu estágio supervisionado no ensino fundamental numa escola onde ele não obteve boas lembranças: falta de material para as aulas, desorganização estrutural e sistemática da escola, colegas descomprometidos com a prática, entre outros fatores.

É importante destacar que nessa reunião ele diz que pela primeira vez, em todos os estágios supervisionados feitos, sentiu a alegria e aumento do seu próprio engajamento de lecionar as aulas e a diminuição da pressão exercida na sua relação como professor com os alunos. Destaca como dois fatores principais o compartilhamento nos relatos e experiências entre nós estagiários e a organização da escola, dentro de seus limites, para a otimização de sua prática. Outro ponto que eu gostaria de destacar seria a improvisação durante as aulas de educação física. Foi aplicado por mim uma atividade chamada corrida do saco de lixo combinada com o equilíbrio de balões em determinada parte do corpo. Foi distribuído um balão para as duplas organizadas em coluna, onde cada coluna recebeu um saco de lixo grande, onde caberia uma perna de cada componente. A dupla deveria equilibrar o balão em alguma parte do corpo e ao mesmo tempo percorrer toda a quadra saltitando cada um com uma perna dentro do saco, até o final do percurso e retornar ao ponto de largada onde passaria o balão e o saco plástico para outra dupla. A primeira coluna onde todas as duplas percorressem a distância demarcada ganharia o jogo. Mas isso não ocorreu, no meio da atividade um dos sacos de lixo rasgou durante o percurso de uma das duplas.

Como eu não havia planejado uma “segunda opção” para a atividade, tive que improvisar instantaneamente para que a atenção e a empolgação da turma não se desfaçam. Mantive a mesma lógica do jogo e modifiquei alguns objetos e procedimentos, sendo que ao invés de utilizar o saco de lixo e formar duplas entre os alunos, foram formados trios e que os cadarços de um dos pares dos tênis de cada componente do trio sejam amarrados entre si, não perdendo o enfoque da cooperação e coordenação para percorrer a distância demarcada e foi mantido os balões para que o fator coordenação fosse mais agudo durante a atividade.

Conclui e destaquei na reunião que a “segunda opção” precisa também ser planejada anteriormente a execução da aula, para que a improvisação, que nem sempre poderia dar certo, ocupe o espaço do pensar e planejar durante a docência. Esses foram os pontos marcados por mim e que são importantes no decorrer do período prático supervisionado.

REUNIÃO ESTÁGIO SUPERVISIONADO - 22/05/2013

A reunião de hoje teve caráter extraordinário em questão de que alguns colegas possuem compromissos familiares e acadêmicos em função do feriadão que ocorrerá

de quinta a domingo. A antecipação facilitaria que meus colegas se deslocassem para seus respectivos compromissos.

A primeira pauta de nossas discussões, como ocorreu anteriormente em outra reunião, a falta de comprometimento de um de nossos colegas na organização e personalidade na execução e produção das aulas juntamente com a sua dupla. Esse colega cujo está formando a dupla com ele, se sente sobrecarregado e preocupado na medida em que o planejamento e o desenvolvimento das aulas se passam unicamente por ele, não havendo retorno e engajamento por parte de sua dupla.

O professor supervisor do estágio tranquilizou--o, explicando que a avaliação final é individualizada e não em conjunto com suas respectivas duplas e que também irá ter uma conversa reservada com esse colega para saber quais suas reais propostas e objetivos dentro do estágio supervisionado docente.

Passada essa etapa, começamos com os relatos das observações e das percepções das aulas de cada componente do grupo. Visarei destacar dois pontos importantes que me marcaram durante a reunião: a teatralidade do professor na execução das aulas e seu protagonismo.

Um dos nossos colegas propôs como conteúdo os primeiros socorros onde a sua turma, dividida em grupos apresentaria um determinado tópico dentre as situações, problemas para a aplicabilidade de um primeiro atendimento em casos de afogamentos, envenenamentos, sangramentos, entre outros assuntos. É importante frisar que no momento das apresentações, alguns grupos acabaram não fazendo o trabalho, e quando apresentavam faziam somente uma leitura de um texto que foi retirado de uma referência, causando pouca atratibilidade e atenção dos alunos durante as apresentações. No entanto, no segundo período de sua aula, nosso colega de estágio iniciou sua problematização das apresentações através de um teatro mostrando quais os procedimentos básicos e verdadeiros para prestar os primeiros socorros em situações específicas. O fato da encenação atraiu a todos seus alunos, havendo a interação e o retorno sobre as questões abordadas no decorrer da aula.

Essa teatralidade causou grande motivação de seus alunos, coube--me pensar que poderia existir entre diversas tipologias de professor, o professor--ator que nessa ação docente do colega foi destacada com grande efetividade na motivação e a pró-atividade dos alunos.

Outra questão abordada na reunião foi o protagonismo do professor no desenrolar das aulas. É importante a via de mão--dupla da interação aluno--professor na produção, exposição e discussão dos conteúdos, sendo necessário o professor-estagiário nortear essas questões para que sejam estimuladas a autonomia de um saber--fazer e saber--pensar da turma como um todo.

REUNIÃO ESTÁGIO SUPERVISIONADO - 05/06/2013

A reunião começou com a contagem regressiva para o término do estágio para alguns e também para mim. O estágio para alguns está muito desgastante, em relação aos horários das aulas e sobre as aulas em si, como o desenrolar da mesma e o comportamento de determinados alunos em certas situações. A preocupação em saber se a aula terá excelência frente aos alunos é uma enorme preocupação para todos os estagiários no desenrolar dessa vivência.

Um dos colegas indagou sobre sua aula anterior sobre o quão difícil foi para seus alunos experienciar a capoeira durante a disciplina. Alguns alunos saíam frustrados no mesmo momento em que ocorria a atividade, pois se sentiam inapropriados para executarem específicos gestos e movimentos com grandes elementos de dificuldade.

Como consequência, grande parte se retirou sem a permissão da dupla de professores estagiários, havendo um enorme desconforto e questionamentos sobre a aula praticada neste dia.

No findar das reuniões e das aulas, vejo que é importante a reflexão sobre a ação, principalmente posterior a aula, onde a ação docente já foi executada, para que se desenvolva as reflexões e conclusões sobre as capacidades e os gostos dos alunos sobre certas práticas corporais possibilitadas pelos professores estagiários. Assim, através de um futuro plano de aula, reformulações em cima do plano de ensino e a busca de práticas que poderiam ser otimizadas para buscar a atenção da turma poderiam ser pesquisadas, analisadas e oportunizadas para a aula seguinte seja otimizada.

Nessa semana, as aulas se pautaram sobre esportes/atividades físicas/práticas corporais que os alunos não conheciam e oportunizar a vivência sobre determinado exemplo. Uma das duplas de professores demonstraram conceitos teóricos e práticos sobre o badminton e sobre o basquete, outra dupla sobre a

capoeira e eu e minha dupla utilizamos o jiu-jitsu como exemplos que poderiam ser experienciados pelos alunos.

É importante destacar, a meu ver, que essas práticas foram as quais os estagiários docentes tinham mais afinidade, pois já praticavam a um longo período de tempo, com exceção do badminton, onde um professor de fora da escola e da disciplina estágio docente foi procurado para demonstrar o esporte. A ancoragem sobre essas práticas que nós dominávamos/ dominamos, e outras que tínhamos/ temos mais experiências, poderiam influenciar na nossa futura prática docente? É um questionamento, pois o conteúdo dominado sobre essas práticas que tivemos/ temos mais experiência poderiam aparecer com mais influência em futuros planos de aula, relacionados ao projeto político--pedagógico da escola e no plano de ensino.

O destaque que o professor supervisor nos dá é o de que não se deve confundir a vivência de uma determinada prática em cima do desenvolvimento dos gestos técnicos e das regras institucionalizadas através das federações e instituições relacionadas a essa prática. É preciso que se desenvolva todo o contexto sócio--histórico baseado na historiografia dessa prática e também na ressignificação de regras e padrões para que se incluam todos os alunos e que tenham as vivências sobre a prática proposta.