

**O PROCESSO DE REFLEXÃO SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA,  
DE FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

***THE PROCESS OF REFLECTION ON THE OWN PRACTICE,  
OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS***

***EL PROCESO DE REFLEXIÓN SOBRE PROPIA PRÁCTICA, DE  
FUTUROS PROFESORES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA***

Larissa Cerignoni Benites<sup>I</sup>

Sérgio Roberto Almeida<sup>II</sup>

Nicole Gonçalves Custódio<sup>III</sup>

Sabrina de Souza<sup>IV</sup>

Larissa Fernanda Porto Maciel<sup>V</sup>

Fernanda Feijó Poulsen<sup>VI</sup>

<sup>I</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil – E-mail: [lari.benites@gmail.com](mailto:lari.benites@gmail.com).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6144-5298>

<sup>II</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil – E-mail: [sergioalmeid@hotmail.com](mailto:sergioalmeid@hotmail.com). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6560-3211>

<sup>III</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil – E-mail: [nicgoncalvesc@hotmail.com](mailto:nicgoncalvesc@hotmail.com). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1296-0116>

<sup>IV</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil – E-mail: [sabrininha\\_smg@hotmail.com](mailto:sabrininha_smg@hotmail.com). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6523-8023>

<sup>V</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil – E-mail: [larimaciel10@gmail.com](mailto:larimaciel10@gmail.com). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5077-8844>

<sup>VI</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil – E-mail: fefe.poulsen@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8654-2833>



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](#)

## Resumo

Trata-se de um relato de experiência que teve como objetivo apresentar o processo reflexivo de cinco estagiários de um curso de Licenciatura em Educação Física, ao longo de suas intervenções no âmbito do estágio curricular supervisionado no Ensino Médio. Para tal, utilizaram-se, como fonte de registro, quatro etapas: (1) descrever aquilo que se faz; (2) informar o significado das ações; (3) confrontar, interrogando-se a si mesmo; e (4) reconstruir, pensar em como fazer diferente. Analisou-se por meio da codificação e categorização simples. Como resultado, foram verificados, ao longo dos registros, aspectos da aprendizagem pela análise da própria prática, dando destaque ao esforço de concretizar as ações esperadas de um docente e à contraposição com as apreensões de futuros professores. Dessa forma, foi possível perceber que houve relação entre as etapas do processo reflexivo, que se mostraram como possibilidade para sistematizar aquilo que a prática pedagógica traz no dia a dia do exercício da docência.

**Palavras-chave:** Estágio Curricular Supervisionado. Educação Física. Reflexão. Formação de Professores.

## Abstract

*It is an experience report that had as objective to present the reflective process of five trainees of Physical Education teaching education, during their interventions in the Practicum in High School. For this purpose, four stages were used as the source of registration: (1) to describe what is done, (2) inform the meaning of actions, (3) confronting, questioning oneself and (4) rebuilding, thinking about how to do differently and was used a simple coding and categorization process. As a result, it is pointed out that throughout the*

*records one can observe aspects of learning to analyze one's own practice, highlighting the effort in concretizing the expected actions of a teacher and the contrast with the apprehensions of future teachers. In this way, it was possible to perceive that there was a relationship between the stages of the reflexive process and the same ones were shown as a possibility to systematize what the pedagogical practice brings in the day-to-day exercise of teaching.*

**Keywords:** *Practicum Courses. Physical Education. Reflection. Teacher Training.*

### **Resumen**

*Se trata de un relato de experiencia que tuvo como objetivo presentar el proceso reflexivo de cinco aprendices de una Licenciatura en Educación Física, durante sus intervenciones en prácticas supervisadas en la escuela secundaria. Se utilizó como origen de registros para las reflexiones cuatro pasos: (1) describir lo que haces, (2) informar al significado de las acciones, (3) confrontar, interrogar a sí mismo y (4) reconstruir, pensar en cómo hacerlo diferente, y se utilizó un proceso de codificación y categorización sencilla. Como resultado, se tomó nota de los aspectos del aprendizaje para analizar su propia práctica, destacando el esfuerzo para realizar las acciones que se esperan de un maestro y el contraste con las contraposiciones de los futuros maestros. Por lo tanto, fue posible ver que había una relación entre las etapas del proceso de reflexión y la misma se mostró como una posibilidad de sistematizar lo que trae la práctica pedagógica en el ejercicio cotidiano de la enseñanza.*

**Palabras clave:** *Prácticas supervisadas. Educación física. Reflexiones. Formación del profesorado.*

## **1 Introdução**

As referências do fim da década de 1990, no campo da docência, anunciavam a necessidade da valorização da profissão começar pelos próprios professores (NÓVOA, 1999). Contudo, essa perspectiva ainda se faz presente, sendo que no atual cenário educacional brasileiro se tem a prerrogativa de que os futuros professores sejam ativos em seus processos de aprendizagem da docência e de seus alunos, além de serem interessados pela vida escolar como um todo.

Trata-se de uma preocupação com o processo de profissionalização da carreira docente, que busca mostrar aquilo que a profissão tem a oferecer para sociedade, de maneira essencial e com reconhecimento (LOUZANO et al., 2010; TARDIF, 2013).

Muitos esforços têm sido empregados e algumas estratégias formativas vêm ganhando fôlego, como as alterações nos modelos curriculares nos cursos de formação de professores (BORGES, 2004), na tentativa de suprimir a lacuna entre teoria e prática, ou mesmo, de repensar os encaminhamentos necessários para a formação. Outros elementos são: a própria questão da aquisição de competência para a docência, anunciada, inclusive, nas diretrizes de formação (BRASIL, 2011); a reorganização e compreensão do trabalho docente como algo complexo (TARDIF; LESSARD, 2005), bem como uma base de conhecimento específico para o trabalho do professor (SHULMAN, 1986; TARDIF, 2002).

Esses esforços trazem como proposta a questão de subsidiar a profissão com conhecimentos, saberes, perspectivas e modelos que poderão gerar um novo status profissional. Nesse contexto, o processo de reflexão no interior da formação e constituição do ser-professor aparece como algo de crucial importância.

Por assim dizer, o conceito de reflexão apresenta como possibilidade a criticidade do professor na contribuição para o seu desenvolvimento profissional e qualificação para o ensino (PIMENTA, 2005; GARRIDO, BRZEZINSKI, 2008), fundamentando suas tarefas, seus desafios, sua tomada de decisão e tudo aquilo que vivencia em seu dia a dia, conferindo valor ao processo de construção do conhecimento (SCHÖN, 1992; SCHMITT, 2011).

Contudo, se faz necessário que o professor tenha conhecimento e acesso às formas de se realizar a reflexão. Para Alarcão (1996), a reflexão pode ser compreendida como uma forma especializada de pensar e implica a prática, o questionamento ativo e a persistência, sendo essencial na formação inicial, pois, para o futuro professor, o processo de “aprender a ensinar” e “ensinar a ensinar” são duas ações que geram tensões e aprendizagens intensivas (ORTIZ, 2003).

Pode-se dizer que a reflexão se faz fundamental no momento do estágio curricular supervisionado, pois é um espaço no qual o futuro professor entra em contato com a realidade de trabalho gerando debates e discussões sobre a visão de escola, de educação e sobre uma série de fatores que passam a se interrelacionar, aproximando a formação acadêmica da Universidade do contexto escolar (PIMENTA; LIMA, 2011).

Dessa forma, o estágio torna-se parte indispensável para a construção da identidade docente do futuro professor, considerando que geralmente se apresenta como uma grande possibilidade para o acadêmico interagir ativamente com o contexto escolar durante sua formação inicial (MARQUES; ILHA; KRUG, 2009), podendo ser um bom espaço para aprender a refletir sobre a própria prática.

E foi justamente na convergência da noção da importância da reflexão sobre a própria prática e no ambiente do estágio curricular supervisionado, que surgiu a proposta desse relato de experiência.

No ano de 2016, um grupo de cinco estagiários oriundos do curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade Pública decidiram seguir os pressupostos da reflexão sistematizada sobre a própria prática, durante suas intervenções de estágio no Ensino Médio.

Nesse sentido, **o objetivo** deste relato de experiência é apresentar o processo reflexivo e os resultados obtidos, tendo como principal intuito a percepção das próprias práticas docentes.

## 2 O contexto do estágio

O contexto do estágio, no qual a experiência foi desenvolvida, encontra-se vinculado a disciplina 'Estágio IV- Ensino Médio'. Essa disciplina acontece em parceria com as escolas que possuem a oferta do Ensino Médio, regular e/ou profissionalizante, público e/ou privado. As escolas disponibilizam os horários dos professores que possuem interesse em receber estagiários, e a escolha pelos horários e turmas é feita na Universidade.

Esse estágio acontece de maneira individual, de forma que cada estagiário possui um professor-supervisor na escola e atua com uma ou até duas turmas do Ensino Médio, contabilizando duas horas semanais na escola. Contudo, na Universidade, o professor-orientador trabalha com turmas de até 10 estagiários, sendo o responsável por ministrar a disciplina e por acompanhar os estagiários durante as suas intervenções (CONSUNI, 2014; CEFID, 2012).

O Estágio IV é composto de 72 horas distribuídas em: 18 horas de aula na Universidade, oito horas de observação da escola no geral, seis horas de observação da turma em que se atuará, oito horas de construção do plano de trabalho e plano de aulas (após realizar

as observações nas turmas em que se atuará, e amparado pelo professor supervisor, o estagiário constrói um plano que orientará suas intervenções e confecciona os planos de aula que poderão sofrer alteração ao longo do processo), 22 horas de intervenção junto às turmas, e 12 horas do que é chamado de ‘pesquisa docente’ (incentivada a ser construída tendo como base o desenvolvimento do estágio, os dilemas enfrentados, as reflexões realizadas, e tendo como objetivo central a formação do ser-professor e a construção da identidade docente) e a confecção do relatório final.

No início do estágio é feita uma reunião de apresentação dos professores e estagiários, bem como da organização de carga horária e documentos que deverão ser produzidos. São entregues as cartas, as autorizações e é assinado o termo de compromisso entre as partes formativas. No caso específico do relato de experiência, os cinco estagiários estavam alocados numa escola estadual, situada na região central da cidade, e dois professores-supervisores, ambos efetivos e com jornada de 40 horas semanais, envolveram-se com os cinco estagiários, abrindo a possibilidade de atuarem nas turmas que ministravam aulas.

A escola, em questão, possuía diversas instalações que podiam ser utilizadas nas aulas de Educação Física, como: ginásios, sala de dança, sala de luta, sala de ginástica e quadras externas. Porém, não havia muitos materiais: cada professor tinha uma bola de cada modalidade (handebol, futsal, voleibol e basquetebol), alguns arcos, cordas e algumas bolas de borracha.

Ambos os professores-supervisores possuíam, como planejamento, o trabalho da Educação Física para a saúde, seguido do ensino de modalidades esportivas coletivas. Contudo, para além do programa estabelecido, percebeu-se, no período de observação, que havia um acordo entre alunos e professores, e que após a atividade planejada, os alunos poderiam jogar a modalidade que tinham vontade, em uma parte da aula.

De certa forma, esse formato era preservado em função das características da faixa etária dos alunos (15 a 18 anos), que, na maioria, mostravam-se apáticos na prática de atividade física e tendo, como obstáculo à questão de permanecerem, a maior parte do tempo na utilização do celular. Assim, o acordo era visto como uma estratégia para motivar os alunos a realizarem alguma prática.

Perante essas características e a condições elencadas, bem como ao perfil e proposta de trabalho dos professores, os estagiários organizaram, em seus planos, trabalhos com

conteúdos específicos da Educação Física e que iam ao encontro da necessidade das turmas e das solicitações dos professores supervisores.

De maneira geral, os estagiários trabalharam com turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio (que continuam em torno de 35 alunos por turma), sendo que dois desenvolveram um programa voltado para atividades físicas, condicionamento e saúde: um elegeu a questão das modalidades esportivas paraolímpicas; outro, a noção de jogos e brincadeiras; e, por fim, um, a questão do voleibol. Todos os estagiários compuseram, pelo menos, 18 planos de aulas, nos quais, ao longo do acontecimento do estágio, foram havendo adequações e reorganizações do conteúdo.

Diante desse contexto de vivência, os estagiários, motivados pelo fato de terem que compor uma pesquisa docente a partir daquilo que suas práticas suscitasse, optaram por analisar e refletir sobre a própria prática, de maneira estruturada, para notar os desafios e avanços, no que diz respeito à organização do plano de trabalho, dos conteúdos estabelecidos, da gestão da classe, entre outros. Assim, é com base nessa produção da pesquisa docente que este relato se concretizou.

### 3 Pressupostos metodológicos utilizados

Este relato de experiência ancora-se numa produção documental feita a partir da análise sistemática da prática pedagógica e contempla uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva (GUNTHER, 2006; MOREIRA, 2005), que teve como referência a sequência sugerida por Smyth (1992), que propõe quatro etapas para se pensar na condução da própria prática e na maneira como ela se remodela ao longo do tempo, em função das tarefas e das apreensões docente.

A primeira etapa foi o **Descrever: O que faço?**, que teve como intenção rever aquilo que se faz, de forma que se possam enxergar, mediante o distanciamento da realidade, os objetivos que embasaram uma determinada aula e ou mesmo, simplesmente, refazer as etapas do plano de aula: “É importante que o aluno-professor descreva seu plano de aula, como se desenrolou sua aula naquele dia, um problema que está enfrentando, suas interações com seus alunos, seus pares ou superiores” (ORTIZ, 2002, p. 57).

A segunda etapa foi o **Informar: O que significa isto?**, que buscou as significações das ações no dia a dia da sua prática profissional, visando identificar a fundamentação teórica que embasa a prática pedagógica: “Ao informar, o aluno-professor pode perceber e verbalizar

as teorias que ele próprio foi percebendo e internalizando no decorrer de sua história” (ORTIZ, 2002, p. 57).

A terceira etapa foi o **Confrontar: Como me tornei assim?**, na qual se interrogou e analisou se houve avanços, e se houve necessidade de ajustes e progressões: “Confrontar envolve uma avaliação e reflexão sobre valores culturais, sociais e políticos que embasam o processo educativo, bem como avaliações da prática e ideias arraigadas” (ORTIZ, 2002, p. 57).

E a última etapa foi o **Reconstruir: Como posso fazer diferente?**, que teve por intuito apreender a resignificar o trabalho desenvolvido: “Pela reconstrução dos seus conceitos e visões, o aluno-professor pode alterar sua prática, compreendendo que o ensino não é uma realidade imutável, definida pelos outros, mas contestável na sua essência” (ORTIZ, 2002, p. 58).

Para Smyth (1992), essas são etapas que levam o professor a aprender a realizar o processo de reflexão e a aprender a ser crítico sobre as questões de ensino-aprendizagem, pessoais e políticas, que se estabelecem na escola e na prática pedagógica, dando tanto uma visão da sala de aula, quanto da organização do trabalho docente como um todo.

Esse processo se articula com as prerrogativas de Freire (1997), em relação ao se tornar crítico da sua prática, para não se ficar apenas na dimensão do ativismo teórico. Sendo assim, os estagiários registraram suas reflexões, durante o estágio, de forma escrita.

Cada estagiário teve, ao menos, seis aulas registradas por escrito. Durante esse processo, nos momentos de aula na Universidade, houve conversas e troca de experiências sobre o ato de registrar, sobre as aulas e as etapas estabelecidas. Abaixo se apresenta um exemplo de um registro dos estagiários:

**Quadro 1** - Exemplo de registro das quatro etapas propostas

<b>ETAPAS</b>	<b>REGISTRO</b>
Descrever	Após a primeira impressão das turmas na dinâmica da teia, a segunda aula já foi ministrada em sala. Essa foi minha primeira aula teórica em todo o estágio. Estava acostumada a apresentar trabalhos em sala de aula, de 10 ou 15 minutos, no máximo, pois pensava que 45 minutos falando para uma turma



	seria muito, e que sobraria tempo.
Informar	Assim que comecei a aula, conversei com a turma e avisei “não vim aqui para ficar falando com as paredes, queria que tudo que eu perguntasse, vocês respondessem. Não sabe se está certo? Não tem problema, assim como vocês, eu estou aqui para aprender também, respondam o que vier na cabeça”. E foi exatamente isso que aconteceu. A cada questionamento, três ou quatro alunos respondiam (normalmente os mesmos), porém achei isso incrível. Alguns alunos não estavam prestando atenção, outros dormiam ou mexiam no celular. Contudo foquei em quem queria me ouvir, e isso favoreceu para a aula fluir tão bem que o Professor Supervisor teve que me avisar que faltavam 3 minutos para acabar, pois nem havia percebido o tempo.
Confrontar	Infelizmente, metade do conteúdo previsto não foi passado. Na segunda turma eu já estava muito mais tranquila, sabia que, de uma forma ou outra, eles participariam e, caso me deixassem “falando sozinha”, daria tempo de passar o conteúdo. Já, na dinâmica da teia, eu percebi algumas diferenças entre as turmas. Uma é menor, portanto consigo conversar bastante com os alunos, falam comigo sobre vários assuntos, porém, na aula teórica, muitos não prestaram atenção, como já mencionado. Já, a outra encheu a sala, todos prestaram atenção (por mais que alguns, no fundo, estavam com fone de ouvido) e fizeram a atividade que pedi. Entretanto, parecia que levavam as perguntas na brincadeira, como se estivessem me testando para saber se ficaria brava ou perderia o controle da aula. Aconteceu o contrário, fui estimulando cada vez mais: “É isso que achas? Vocês concordam com ele? Por quê?” Acho que a turma compreendeu que eu estava ali para ministrar aula, e também para aprender com eles. Aconteceu um caso em que o professor até parou minha aula para explicar por que estava rindo tanto, que não era de mim, e, sim, das situações que eles estavam criando para ver se eu seria enganada, inclusive falou que eu estava me saindo muito bem. Achei engraçado, pois devido às ocorrências, eu estava me sentindo muito mais à vontade e não incomodada.
Reconstruir	Para uma primeira experiência com aula teórica, acredito que foi bem positivo. Gostei de ter passado a atividade sobre alimentação saudável e a maioria ter feito por livre vontade, visto que não valeria nota. Infelizmente, nas duas

	turmas, o professor que me avisou sobre o tempo restante de aula, quando faltavam apenas 5 minutos para acabar. Como foi a primeira aula teórica, perdi a hora e metade do conteúdo não foi ministrado. Preciso controlar mais o tempo de aula e talvez o meu jeito de falar. Considero minha fala muito informal, o que, por um lado, facilita a interação entre os alunos, mas penso que ela possa ser mais técnica e profissional.
--	---

**Fonte:** elaboração própria

Após o término das intervenções, reuniu-se todo o material registrado, e estabeleceu-se para a análise de dados a proposta de codificação e categorização de Bogdan e Biklen (1994). O processo iniciou-se com a leitura exaustiva para notar os destaques, as frequências, as ponderações, ou seja, impressões que o documento ressaltava sobre a prática.

Em seguida, optou-se por criar quadros para cada uma das etapas de Smyth (1992), primeiro, de cada estagiário em separado (por exemplo: todo os itens ‘descrever’ do mesmo estagiário e codificou-se), e, após isso, reuniram-se todos os estagiários (por exemplo: todos os itens ‘descrever’ de todos os estagiários, e codificou-se).

Após essa etapa, evidenciou-se os termos mais recorrentes para cada etapa e, ao final, categorizou-se, reunindo os códigos em categorias. Cada etapa teve as suas próprias categorias que não foram cruzadas.

Dessa forma, para a etapa Descrever houve a categorização dos códigos em: *Relação professor-aluno; Organização do trabalho; e Perfil profissional*. Já, na Informar, as categorias foram: *Participação nas aulas; Aspectos afetivos e valores; e Aspectos didático-pedagógico*. Na Confrontar: *Percepção dos alunos; e Percepção dos estagiários*. Por fim, em Reconstruir: *Aspectos profissionais; Aspectos da gestão da sala de aula; e Aspectos pessoais*.

## **4 Os registros: resultados e discussão das etapas**

No contexto dos estágios, o ‘tornar-se professor’ é visto como um dos mais difíceis desafios, pois há aflições referentes às inseguranças, ao medo de fracassar e de errar, ao ser observado e avaliado por um supervisor (SANTOS; SANTOS; DIAS, 2012), ou mesmo de não ser reconhecido pelos alunos como professor (LIMA, 2008).

Porém, em contrapartida, também é ao longo das vivências do estágio que o estagiário aprende diversas maneiras de como conduzir uma aula, a forma de se comunicar com os alunos, as estratégias para ser ouvido durante as atividades, como lidar com questões-problema, entre outros elementos que fazem parte da realidade escolar (TARDIF, 2002).

O estágio congrega essas duas vertentes e é justamente no interior desses acontecimentos, que o estagiário vai se tornando capaz de compreender sua prática pedagógica e, assim, refletir sobre ela como uma possibilidade de avaliar o seu processo do tornar-se professor. E foi nesse caminho que essa experiência de sistematização se apresentou como interessante, pois se anunciou como uma estratégia que deu sensibilidade e percepção da prática pedagógica (SCHON, 1992).

Os estagiários puderam então debater o que os marcou, de uma maneira que lhes exigiu perseverança, atenção e compreensão das intenções e responsabilidades. As quatro etapas adentraram como uma maneira de auxiliar a organizar os sentimentos, conflitos e de perceber o processo profissional da docência.

#### **4.1 Descrever**

O objetivo desta etapa foi descrever eventos concretos de ensino, em que os estagiários reviram suas ações distanciadas do contexto, permitindo-lhes mais organização e possibilidade de enxergar as decisões tomadas em sala de aula. A partir das descrições realizadas pelos cinco estagiários, os códigos foram encontrados, e notou-se que confluíam para temáticas específicas e foram então categorizados, tal como exemplificado abaixo:

**Quadro 2 - Códigos e categorias da etapa Descrever**

<b>Categorias</b>	<b>Relação professor-aluno</b>	<b>Organização do trabalho</b>	<b>Perfil profissional</b>
<b>Códigos</b>	Aluno como sujeito (16)*	Oportunidades (3)	Construção (4)
	Respeito (6)	Dinâmica (4)	Planejar (3)
	Percepção da situação (3)		Frustração (2)
	Acordos (6)		Estratégia (4)
	Flexibilidade (3)		
	Amizade (2)		
	Motivação (2)		
	Participação (2)		

**Fonte:** elaboração própria

\*Frequência com que o código se repetiu ao longo dos registros

Com a análise, percebeu-se que a palavra aluno apareceu com frequência nos registros, apresentando-se como uma real preocupação dos estagiários, ao considerá-la como ativa no processo de ensino-aprendizagem, sendo que a sua não aderência às atividades ou à falta de participação era motivo de incomodo por parte dos estagiários.

Os estagiários notaram o esforço em "trazer" os alunos para aula, promovendo acordos e alternando entre um comportamento de professor e algo mais pautado na amizade. Para Tacca (2008), a base da prática docente deve ser pautada no diálogo entre professor e aluno, de maneira ativa e reflexiva, emocional e criativa visando à formação integral dos alunos e do professor.

No entanto, o equilíbrio entre o como comunicar e se manter numa posição de professor foi visto como algo significativo para os estagiários, pois tratava-se de um momento de estágio, e, muitas vezes, tanto os alunos quanto os estagiários tinham dificuldades de estabelecer os limites na relação estabelecida, principalmente tendo como base a noção do ensinar algo a alguém.

Para Roldão (2007), é justamente na noção de ensino que se encontra as dificuldades para se traduzir o professor. Este pode ser visto sob inúmeros formatos e em diferentes espaços sociais. Porém, para a autora, o ser professor “É ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo” (p. 102), que está muito além da técnica e vocação, embora esses elementos possam estar presentes.

Essa percepção teve relação com o então perfil profissional que estruturou modos de agir, levando aos planejamentos e à construção de novas formas de se ensinar, por exemplo, o criar estratégias. Assim, a aula foi vista como uma oportunidade de vencer frustrações e esmiuçar suas dinâmicas (FARIAS et al., 2009).

Os estagiários, em muitos momentos, se valeram da estratégia do jogo para ministrar seus conteúdos, mas puderam analisar que nem sempre era algo eficiente para aquilo que queriam ensinar, e, ao longo das intervenções mencionadas, foram percebidos avanços no que diz respeito à participação dos alunos e à maneira como estes recebiam os feedbacks motivadores. Pode-se dizer que a aula foi compreendida como,

fruto de ensaios, acertos, erros, da construção e reconstrução do modo de ser, sentir e conviver; do empenho, do estudo e da paciência histórica; enfim, do reconhecimento do professor e dos alunos como autores e atores do processo de formação humana e de produção cultural (VEIGA, 2008, apud, FARIAS et al., 2009, p. 157).

Sendo assim, essa etapa relatou as expectativas dos estagiários em relação ao dar aula e aos seus engajamentos junto às turmas, com a conquista de espaço e confiança em suas próprias ações e no reconhecimento dos alunos.

## 4.2 Informar

A etapa Informar teve por finalidade a reflexão sobre o significado das ações docentes e provocou uma busca por princípios que embasam as ações, tanto consciente quanto inconscientemente, dos estagiários. Todos os estagiários se reportaram aos conhecimentos, habilidades, competências e valores que fundamentaram a sua intervenção.

**Quadro 3 - Códigos e categorias da etapa Informar**

<b>Categorias</b>	<b>Participação nas aulas</b>	<b>Aspectos afetivos e valores</b>	<b>Aspectos didático-pedagógico</b>
<b>Códigos</b>	Participação Democrática (8)	Insegurança, medo, vergonha, ansiedade, expectativa (10)	Controlar a turma (2)
	Envolvimento do grupo (6)	Parceria, estar mais próximo dos alunos (8)	Saber lidar com as situações e mudar a estratégia (4)
	Socialização dos alunos (2)	Valores morais, respeito (4)	Atividades de cooperação (3)
	Valorização das aulas (5)		Organização das aulas (6)
			Conteúdos novos (3)

Fonte: elaboração própria.

Nesse sentido, entendeu-se que, durante a intervenção, os estagiários priorizaram determinados aspectos em suas aulas, que culminaram em um conjunto de experimentações, como: insegurança, medo, vergonha, ansiedade e nervosismo. Esses sentimentos gerados foram exemplos daquilo que permeou os estagiários, ao se depararem com a situação de ser responsáveis por ministrar aulas com aspecto diferenciado do formato que era proposto pelo professor supervisor (acordo estabelecido entre professor-supervisor e estagiários no início do estágio, na tentativa de melhor engajar os alunos nas aulas de Educação Física).

Assim, sentiram que a participação nas aulas e as relações afetivas ganharam proporção, pois, justamente, além de terem a experiência como docentes, tiveram a experiência da negociação, dos acordos, daquilo que poderiam ou não flexibilizar no acontecimento da aula, elementos que fizeram parte dos aspectos didático-pedagógicos.

Para Santos, Santos e Dias (2012), o estagiário inicia o processo com muitas expectativas, ocasionando muitos sentimentos e perguntas que parecem, a princípio, sem

respostas, mas, somente pela experiência com os alunos e pelo convívio com professores mais experientes, vai percebendo as possibilidades e aprendizados, e adquirindo autoconfiança para tomar as decisões corretas em cada situação, além da oportunidade de pensar sobre esses sentimentos.

Dentre as várias preocupações dos estagiários, estava a maneira como os jovens e adolescentes se relacionavam. Assim, antecipadamente, com base nestas reflexões, é que alguns dos estagiários estabeleceram, em suas metas, o trabalho com valores, por exemplo, o respeito em suas diferentes relações: aluno-aluno, aluno-professor e aluno consigo.

Para Troigo e Trevisson (2009), os professores desempenham um papel importante na construção dos valores dos alunos, que devem ser trabalhados de maneira contínua. Contudo, por se tratar de estágio, alguns comportamentos estavam sendo aprendidos, como o fato de ser ou não amigo dos alunos, para poder ensinar e ter aceitação nas aulas, o modo como expressavam o que sentiam; a forma de comunicar aquilo que queriam desenvolver; e a maneira de estabelecer aquilo que consideravam uma boa relação (SPRINTHALL; COLLINS, 2003).

Todavia, a noção de boa-relação não foi percebida apenas no sentido estagiários-alunos, mas perpassou a noção entre os próprios alunos da turma. Notou-se que isso foi algo progressivo e que influenciou o olhar dos estagiários sobre suas próprias aulas e a motivação dos alunos para a Educação Física.

Embora a motivação, propriamente dita, não estivesse explícita nos resultados, a mesma foi compreendida nas entrelinhas por meio das participações nas atividades e adesão as aulas (SANTOS 2007; MACHADO et al., 2010), sendo considerada uma consequência.

Na reflexão realizada, aos olhos dos estagiários, a organização dada às aulas e a relação com os conteúdos foram considerados diferentes para o contexto daquela escola. Para Saviani (1987, p. 59), “os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa”, e, para esses estagiários, não bastava apenas ter conteúdo, mas os organizar de tal forma que se tornassem possíveis aos alunos se envolverem com eles.

Assim, um dos exercícios mais desafiadores foi estabelecer vínculo com os alunos, o conteúdo e as adaptações necessárias no plano de trabalho. Essa percepção foi importante

para compreender um pouco melhor a noção da rotina das aulas e das tomadas de decisões feitas pelos professores (FAGGION, 2011).

Dessa forma, essa etapa imprimiu reflexões que perpassaram pela dimensão técnica, adentrando nos aspectos afetivos do processo ensino-aprendizagem, fato esse que foi visto como oportuno para auxiliar na passagem de estudante para professor.

Contudo, cabe mencionar que, a princípio, essa etapa tinha como propósito trazer à tona as teorias que subsidiaram a ação, mas se notou que, de maneira mais estruturada, ela auxiliou na compreensão do próprio processo de ensino-aprendizagem da relação conteúdos, alunos e na questão dos valores.

### 4.3 Confrontar

A etapa Confrontar referiu-se ao momento de confronto entre ideias e razões, em que houve questionamentos particulares do aspecto do ensino e do ensinar, apresentando as diferentes percepções dos alunos e dos estagiários.

**Quadro 4 - Códigos e categorias da etapa Confrontar**

<b>Categorias</b>	<b>Percepção dos alunos</b>	<b>Percepção dos estagiários</b>
<b>Códigos</b>	Expectativa (2)	Relação com alunos (11)
	Interesse/participação dos alunos (11)	Aproveitamento dos conteúdos (2)
	Vontade dos alunos (2)	Organização (13)
	Adaptar (6)	Sentimento (18)
		Rotina (4)
		Ensino-Aprendizagem (5)

**Fonte:** elaboração própria.

Com a listagem de códigos, percebeu-se que existem cruzamento entre as informações, de acordo com os registros dos estagiários. Por exemplo, a questão dos



sentimentos gerados se relacionava diretamente com o interesse e participação dos alunos, bem como os itens relação com os alunos e a capacidade de adaptação das aulas. Destaca-se o item organização, que nos registros apareceu atrelado à noção de criatividade, ou seja, à maneira de trazer aquilo que deveria ser ensinado e que demandou preparo e criação.

Para Galatti et al. (2008), essa conjuntura, acima descrita por meio dos códigos, apresenta itens importantes para que o professor se dê conta da dimensão do ensino-aprendizagem, ou seja, para o que de fato está ensinando, para que a aprendizagem passe a ser algo concreto nas aulas de Educação Física.

Esse item ainda registra a relação com a noção de superação, do desgaste das negociações, da ideia de se alterar a noção de que aula de Educação Física é diferente de recreio escolar (pois isso apareceu, como evidência, nos dizeres dos alunos, que necessitavam ser convencidos do que aprenderiam) e do conjunto de sentimentos ocasionados.

Para os estagiários, esse foi um dos melhores apontamentos, pois os fez querer melhorar a prática, envolver-se com a realidade da escola e desenvolver possibilidades para a Educação Física escolar.

Baccarelli et al. (2010) mencionam que o relacionamento entre professor e alunos é algo a ser consolidado pela rotina de trabalho e que independe de nível social; é algo que agrega, aos poucos, confiança, respeito, compreensão e tolerância aos acontecimentos e atritos pessoais, mostrando que a comunicação é indispensável no processo de aprendizagem dos alunos.

E foi exatamente nesse sentido a maior contribuição da reflexão sobre esse apontamento, pois os estagiários notaram que muitas vezes as diferentes faces da docência não acontecem numa relação imediatista de causa-efeito, mas precisam de tempo e de atenção.

Smyth (1992, p. 299), em seu estudo, menciona que existem algumas perguntas que norteiam essa etapa, como: “Quais interesses são atingidos por minha prática? Ela está a serviço de quem? Quais atos restringem minha visão sobre o ensino?<sup>1</sup>”. Pode-se dizer que, de maneira inicial, os estagiários começaram a responder esses questionamentos, passando, primeiramente, pelo item do reconhecimento do seu espaço de atuação e das relações postas.

---

<sup>1</sup>Tradução nossa.

#### 4.4 Reconstruir

Essa última etapa teve por finalidade a reflexão sobre aquilo que pode ou poderia ser feito de maneira diferente, pensando na reconstrução dos valores, conceitos e visões sobre o ensino/aprendizagem, gerando um novo posicionamento frente a própria prática.

Dessa forma, pode-se compreender que os elementos que balizaram o olhar da “reconstrução” dos estagiários se reportaram aos aspectos profissionais, no sentido de aprimorar o exercício profissional; os aspectos da gestão da aula, e tudo aquilo que a compõe; os aspectos da qualificação pessoal do professor e do seu aperfeiçoamento.

**Quadro 5 - Códigos e categorias da etapa Reconstruir**

<b>Categorias</b>	<b>Aspectos profissionais</b>	<b>Aspectos da gestão da sala de aula</b>	<b>Aspectos pessoais</b>
<b>Códigos</b>	Compreender o contexto dos alunos (4)	Criar rotina (4)	Ser um agente transformador (2)
	Contexto escolar (2)	Controlar o tempo (2)	Formação continuada (1)
	Olhar para o conteúdo de maneira diferenciada (7)	Melhorar a maneira de verbalizar o conteúdo (2)	Observar com sensibilidade (2)
	Olhar para a aula de maneira diferenciada (6)	Ter uma carta na manga (3)	Sair da zona de conforto (4)
	Olhar para a avaliação de maneira diferenciada (2)	Pensar nas lacunas (5)	

**Fonte:** elaboração própria.

Quando pensaram nas possibilidades de reconstruir aquilo que vinham executando no estágio e o que poderiam alterar de uma intervenção à outra, os estagiários se remeteram aos aspectos didático-pedagógicos, pois, tal como aponta Shulman (1986), são aspectos atrelados ao conhecimento que o professor deve adquirir ao longo de seu exercício.

O professor deve pensar em diferentes possibilidades de ação, de como fazer diferente, de estipular novas formas e uso para os materiais, analisando constantemente a ideia de como aprender a ensinar. Esse apontamento se vincula à noção de rotina e como ela pode ser um espaço de aquisição de conhecimento para o professor (PERRENOUD, 1997).

O segundo apontamento sobre a gestão da sala de aula, de certa forma referenda as apresentações das etapas anteriores, ao mencionar elementos como: motivação, evasão da aula, indisciplina, formas de garantir a assiduidade, maneiras dos alunos se envolverem mais com as propostas, bem como sobre o tempo gasto e a organização da aula como um todo.

Como aponta Schon (1992), o futuro professor começou a se dar conta do pensar diferenciado sobre o ‘tempo de aula’, mesmo que esse processo seja permeado por momentos de dúvidas, conflitos e por uma percepção ainda incompleta sobre o papel de professor.

Já os aspectos de qualificação pessoal do professor, aquilo que ele deveria vir a ter, por exemplo ‘sair da zona de conforto’, é algo destacado por Nóvoa (1991), ao mencionar que o professor é composto de uma parte advinda de seu processo de desenvolvimento profissional, mas, em contrapartida, em grande medida o tornar-se professor acontece na esfera do desenvolvimento pessoal.

Os registros da etapa Reconstruir, de maneira geral, indicaram, como mostra Smyth (1992), que os estagiários refletiram sobre sua aprendizagem e, à medida que descreveram, informaram, confrontaram e reconstruíram, foram notando aspectos em suas aulas, que revelaram princípios que embasaram suas ações no estágio.

Com isso posto, a reflexão acerca da prática pedagógica apareceu como importante, algo que, segundo Bracht et al. (2002), é indispensável para o desenvolvimento do professor, da sua capacidade repensar, transformar e construir respostas e soluções para as demandas advindas das suas turmas, enxergando-se como um produtor de saberes.

## **5 Considerações finais**

Esse relato teve como objetivo apresentar a possibilidade de se realizar a reflexão sistematizada da própria prática por meio dos registros de cinco estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física.

Ao longo dos registros e das apresentações ilustradas, pode-se notar que os estagiários iniciaram os procedimentos de reflexão e começaram a aprender estratégias de registro para analisar a própria prática, seguindo, aqui, a proposta de Smyth (1992), que contempla a reflexão como parte integrante do tornar-se professor e que faz parte do seu desenvolvimento profissional, permitindo a interação entre o conhecimento adquirido e o conhecimento experiencial.

Nesse caso específico, tal processo se deu em meio ao estágio, considerado um dos momentos formativos cruciais da formação inicial e que pode ser o espaço para implementações, articulações e tomadas de consciência sobre como, o que e por que ensinar (TARDIF; LESSARD, 2005).

A etapa *descrever* trouxe informações gerais do cenário, de como a escola estava organizada, e de como as turmas de Ensino Médio se relacionavam com os professores, supervisores e com os estagiários, bem como a maneira como os estagiários se sentiram, enquanto professores.

Já a etapa *informar* deu ênfase para as relações de socialização dos estagiários, para os valores, princípios, formas de associar o que acontecia no ambiente escolar, em função de suas experiências anteriores (como as atividades acadêmicas e outros estágios), e destacou ainda a noção de participação dos alunos como sendo um elemento de motivação para os próprios estagiários, apresentando os motivos que levaram a tomar determinadas decisões no que diz respeito às intervenções, mencionando também a flexibilização das aulas, à postura profissional e às estratégias de ensino.

A etapa *confrontar*, de certa forma, sustentou as etapas anteriores, uma vez que enfocou a noção da organização da aula, do espaço e do próprio estagiário para com o estágio; realçou os sentimentos evidenciados ao longo do processo, principalmente aqueles advindos da relação com os alunos e **da** elaboração dos conteúdos a serem ministrados

Para finalizar, a etapa *reconstruir* aglutinou as expectativas em três apontamentos: os aspectos didático-pedagógicos, os da gestão da sala de aula e aqueles que fizeram parte do amadurecimento e desenvolvimento pessoal do futuro professor, refletindo e apresentando aspectos que pudessem (re)significar a prática pedagógica e do contexto escolar.

Nesse sentido, a reflexão, a partir dessa experiência, foi vista como algo fundamental no processo de formação, pois ofereceu a oportunidade de entender situações que, muitas vezes,

podem passar despercebidas, mas que ao ser analisadas, contribuíram com o processo de percepção daquilo que cabe ao professor e a seus desafios e dificuldades.

Pode-se notar que houve relação entre as etapas, que se mostraram como possibilidade de sistematização da prática docente e daquilo que é visto no cotidiano do exercício da docência, possibilitando uma reflexão mais direcionada no processo do se tornar professor.

## Referências

ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores**. Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

BACCARELII, M. T. et al. Relacionamento interpessoal professor-aluno na educação física. **Conexões**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 19-32, mai./ago., 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, C. M. F. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.

BRACHT, V. et al. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, p. 9-19, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 9 de 8 de maio de 2001. **Documenta**, Brasília, n. 476, p. 513-562, 2001.

CEFID. Centro de Ciências da Saúde e do Esporte. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física**. 2012.

CONSUNI. Conselho Universitário da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina. **Resolução 66**. Dispõe sobre o Estágio Curricular na Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. 2014.

FAGGION, C. A. A prática docente dos professores de Educação Física no Ensino Médio das escolas públicas de Caxias do Sul. **DO CORPO: Ciências e Artes**, Caxias do Sul, v. 1, n. 2, p. 1-24, jul./dez. 2011.

FARIAS, I. M. S; et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1974.

GALATTI, L. R. et al. Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Conexões**, Campinas, v. 6, ed. especial, p. 397-408, jul. 2008.

GARRIDO, E.; BRZEZINSKI I. A Reflexão e investigação da própria prática na formação inicial e continuada: contribuição das dissertações e teses no período 1997-2002. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, p. 154-171, jan./abr. 2008.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LOUZANO, P. et al. Quem quer ser professor? atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

MACHADO, T.S. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p.129-147, 2010.

MARQUES, M. N.; ILHA, F. R. S.; KRUG, H. N. O planejamento e o desempenho dos acadêmicos de educação física na sua prática de ensino: um estudo de caso no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA, 2., 2009, Santa Maria. **Anais [...]** Santa Maria: UFSM, 2009.

NOVÓIA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

\_\_\_\_\_. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, jun., p.11-20. 1999.

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

\_\_\_\_\_. **Educadores em formação: uma experiência colaborativa de professores em (trans)formação inicial**. 2002. 187 f. Dissertação (Mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. Cortez: São Paulo, 2011.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr., p. 94-103, 2007.

SANTOS, V.S.; SANTOS, C.; DIAS, A.F. **Relato de Experiência: Os Principais Desafios e Dilemas Vivenciados Pelos Discentes do Curso de Pedagogia Durante o Estágio Supervisionado**. 2012. Disponível em: <http://www.uesb.br/eventos/semanapedagogia/anais/55CO.pdf>. Acesso em: 10 mai.2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1987.

SCHÖN, D. A. Formação de professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, A.* (Coord.). **Os Professores como Profissionais Reflexivos**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. p. 79-91, 1992.

SCHMITT, M. A. Ação-Reflexão-Ação: a prática reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo. **Protestantismo em Revista**, n. 25, p. 59-65, maio/ago. 2011.

SHULMAN, L. Those who understand. Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, p.4-14, 1986.

SMYTH, J. Teacher's Work and the Politics of Reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SPRINTHALL, N. A.; COLLINS, A. W. **Psicologia do adolescente**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

TACCA; M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 12, p. 551-571, abr./jun.. 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOIGO, L. C.; TREVISOL M. T. C. Os valores morais na escola: cartografando a compreensão dos professores da educação infantil. *In: IX Congresso Nacional de Educação – Educere e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba – PR. Anais [...]* Curitiba: Editora PUCPR, 2009. p. 1-14.

Recebido em: 01/05/2017

Revisado em: 06/08/2018

Aprovado para publicação em: 09/11/2018

Publicado em: 10/04/2019