

PLANEJAMENTO E ESTRATÉGIAS ALTERNATIVAS DE PROFESSORES INICIANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Elizângela Cely
edfisicaelizangela@gmail.com
[HTTP://lattes.cnpq.br/4137000056880763](http://lattes.cnpq.br/4137000056880763)

José Henrique
henriquejoe@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/3330684865751520>

RESUMO

O planejamento docente constitui-se a atividade fundamental para o desenvolvimento eficiente do ensino e aprendizagem. Para o professor iniciante, o planejamento assume um papel ainda mais importante por garantir-lhe a pré-visualização de situações de aula, bem como ajudar a lidar com ambientes imprevisíveis. O professor iniciante vive um momento de transição, e a fase inicial da carreira está marcada pelo desejo de firmar-se na profissão. Este trabalho teve como objetivo analisar o planejamento de professores iniciantes de educação física, identificando as dificuldades previstas ao desenvolvimento do ensino, bem como as estratégias alternativas para solução desses problemas. A pesquisa é qualitativa, do tipo estudo multicase e foi realizada a partir de uma entrevista estruturada realizada a três professores iniciantes, antes das aulas investigadas. A transcrição das entrevistas foram objeto de análise de conteúdo. Os resultados indicam que o planejamento do professor iniciante apresenta relação com as características do estágio na carreira, face ao repertório de experiências e necessidades de socialização ocupacional no ambiente escolar. A pesquisa repercute no aprimoramento de projetos de formação de professores, visando antecipar experiências que permitam maior conforto aos professores durante a indução profissional.

Palavras-chave: planejamento; ensino; indução profissional; estratégias pedagógicas.

Introdução

O planejamento relaciona-se à intencionalidade da ação humana, ao contrário da ação aleatória, baseada na improvisação, sem levar em conta os objetivos do ensino. É uma construção orientadora da ação docente (LUCKESI, 1992). As decisões de planejamento, notadamente tomadas pelo professor antes das aulas determinam o grau de preparo e organização da aula, o que, no caso de professores iniciantes, é fundamental. A maneira como o professor planeja e como decide, demonstra o grau de complexidade de seus pensamentos e da estruturação de sua intervenção (JANUÁRIO, 1996).

Mais que atender a uma exigência burocrática, planejar é refletir sobre a prática pedagógica, com o objetivo de adequá-la a seu contexto, solucionar problemas que aconteçam, enfim, para aperfeiçoar a ação docente. Ao planejar o professor passa a ser o protagonista de sua ação, deixando de ser simples executor um de um projeto idealizado por outra pessoa/instituição. No que tange à previsão de problemas, isso se torna um ato importante na prática docente, sobretudo para professores iniciantes, de que trata esse trabalho.

Os primeiros anos de docência conduzem os sujeitos à efetiva transição entre estudantes a responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem. Por isso é um período conflitante e de intensas aprendizagens em contextos conhecidos em maior grau teoricamente que nos termos da prática, e que invariavelmente se apresentam mais complexos do que o imaginado pelos professores iniciantes. Por isso, devem desenvolver conhecimentos e competências adequadas às demandas de ensino, bem como estruturar suas dinâmicas pedagógicas e avaliativas (FREITAS & ALVERNAZ, 2015, p.72).

Esta etapa corresponde aos três primeiros anos de docência. Segue-se um processo de “exploração” que serve para a elaboração de um repertório de experiências, as quais geram rotinas que são incorporadas pelo docente em sua prática pedagógica. A exploração pode tornar-se sobrevivência, que se relaciona ao choque de realidade, ou à descoberta, que expressa o entusiasmo inicial (HUBERMAN, 1999; ANACLETO, 2013). Os primeiros anos da docência são fundamentais, pois as experiências vivenciadas nesta fase podem ser determinantes para o perfil profissional do professor (NÓVOA, 2000).

O planejamento escrito do professor é convencionalmente elaborado a partir de exigências burocráticas dos sistemas educacionais e instituições escolares. Este planejamento não foi objeto de análise nesta pesquisa, pois omite muito dos posicionamentos docentes perante o contexto real do ensino-aprendizagem. O que nos importou foi conhecer o que de fato o professor pensava, quais eram seus anseios e suas preocupações anteriores à realização da aula. Qual a natureza dos problemas que ele esperava encontrar na realização da aula, e quais alternativas ele possuía para lidar com as adversidades.

O ser humano tem a capacidade de pensar em objetos ausentes, imaginar fatos nunca vividos, estabelecer relações entre fatos e eventos, planejar ações a serem efetivadas em momentos posteriores. Esse tipo de atividade psicológica é considerada “superior” porque se diferencia de mecanismos mais elementares, de origem biológica, presentes no ser humano e também nos animais, tais como ações reflexas, reações automatizadas ou processos de associações simples entre eventos (JOENK, 2013 p.3).

Isso significa enxergar o professor como um agente reflexivo, incentivando-o para que se aproprie dessa interação com o ensino, com os alunos, com sua prática de forma a refletir sobre ela, deixando de ser um “fazedor de coisas”, mas, sendo alguém que reflete sobre suas ações e nelas encontra sentido. O professor reflexivo é um profissional que desenvolve o autoconhecimento, assim, conhecer a si mesmo e identificar as razões pelas quais atua, assume relevância à idealização do lugar que ocupa na sociedade. “*Os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos*” (ALARCÃO, 2005, p. 177).

Dessa forma o trabalho proposto teve como objetivo analisar o planejamento de professores iniciantes numa perspectiva cognitiva, identificando as dificuldades previstas para o desenvolvimento das aulas, e a natureza das estratégias alternativas elencadas para solucionar os problemas inicialmente levantados.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, especificamente um estudo multi casos. A amostra foi constituída por três professores de educação física iniciantes, todos com menos de dois anos de experiência profissional. A amostragem foi intencional tendo como parâmetro os seguintes critérios de inclusão: ser professor efetivo com menos de três anos de carreira, não possuir outras experiências de ensino como docente e lecionar para o ensino fundamental.

O instrumento utilizado foi uma entrevista estruturada pré-interativa (pré-aula), realizada em três aulas alternadas, visando identificação das decisões de planejamento. A entrevista, nas suas diferentes aplicações, trata-se de uma técnica de interação social, interpenetração informativa, com a qual é possível quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, e que pode também servir à pluralização de vozes e à distribuição

democrática da informação. Nos mais diferentes usos da entrevista nas Ciências Humanas esta se constitui sempre um meio cujo objetivo é o interrelacionamento humano. Muitos autores que abordam esta técnica atentam para o fato de a entrevista ser uma situação psicossocial complexa (MIGUEL, 2010).

A entrevista ainda que nos possibilite conhecer o pensamento ou a intenção do indivíduo, é repleta de subjetividade, e, o caminho mais próximo dessa compreensão subjetiva seria nossa capacidade – própria de pesquisadores – de colocar o comportamento dentro do contexto (SHUTZ, apud SEIDMAN, 1991, p. 12-15). Assim, a entrevista nos permite acesso ao contexto do comportamento das pessoas e abre um caminho capaz de levar o pesquisador a compreender os significados desse comportamento (MIGUEL, 2010).

A análise dos dados realizou-se mediante transcrição (pré-análise) e análise de conteúdo dos dados das entrevistas. Os procedimentos da pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética na Pesquisa da UFRJ, sob o Parecer N° 494/2014, constante do processo N° 23083.008523/2014-31.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas dos professores à pergunta “*Que dificuldades acha que poderá enfrentar nesta aula?*” são dimensionadas na figura 1. A pergunta foi feita antes de cada uma de três aulas dos três professores. Em função da análise indutiva das respostas emergiram três categorias: comportamento; clima/estrutura da aula; e baixa adesão.



Figura 1 - Dificuldades previstas no planejamento de três aulas de educação física professores de educação física iniciantes

Fonte: CELY (2015)

Como é possível observar, a maior parte dos docentes iniciantes previram como dificuldades para suas aulas o comportamento dos alunos. Ao mencionarem o comportamento, todos sem exceção referiam-se a comportamentos disruptivos na aula, ou seja, comportamentos desviantes dos alunos que trariam dificuldade à realização das atividades.

A literatura aponta a preocupação com o *self*, ou consigo mesmo, como aquela introjetada em grande proporção pelos professores iniciantes, relacionando-as às questões de sobrevivência do professor na fase inicial da carreira (FULLER, 1969). Percebe-se como os professores, ao terem a oportunidade de dialogar sobre suas inseguranças e preocupações, expressam o que lhes aflige. Esta experiência demonstra o quanto é importante, sobretudo para os professores iniciantes, terem oportunidades de interação em que possam expor suas aflições e desafios. A tutoria de professores mais experientes se apresenta como uma via propositiva para apoiar o desenvolvimento dos docentes em início de carreira (FERREIRA, 2012; ODELL, 1990)

Em estudo realizado por Canestraro, Zulai e Kogut (2008) com 11 professores em fases distintas do desenvolvimento profissional, os problemas previstos foram majoritariamente a falta ou precariedade da estrutura e dos materiais da escola, confirmando que, de acordo com a fase em que o professor se encontra, sua capacidade de previsão de contingências no ensino varia conforme suas preocupações manifestas. Dessa forma seria interessante que os professores fossem capazes de identificar suas necessidades consoante a fase em que se encontram na carreira. O diálogo com pares mais experientes ajudaria a muitos professores a suportar as duras provas da docência (choque de realidade), principalmente na fase inicial da carreira.

A preocupação manifesta com o comportamento dos alunos indicou ser esta a contingência mais importante para os professores investigados considerando a tarefa do ensino, a busca dos objetivos estabelecidos para a lição, em vista da previsão de dificuldades no domínio de turma, consoante é possível observar nos registros de suas falas:

Acredito sim, a dificuldade é de comportamento, porque os meninos são muito rebeldes nessa turma. Só comportamento (Profª Camila- EPI-1, linhas 41,42).

Dificuldade eu acho que é..., a., acho, que acho que é o jeito explosivo deles, né? A explosão, do... dos meninos só, são muito explosivos (...) (Profª Camila - EPI-3, linhas 24,26).

(...) mas assim, a turma é um pouco agitada. Então às vezes eu estou falando com um, os outros já tão querendo, ah! Um empurra-empurra, ou essas coisas assim de aluno, né? Essa relação entre eles daqui ha pouco já tá igual acontece às vezes, já tá pegando o pescoço do outro (...) (Profª Alice - EPI-1, linhas 45, 51).

Sobre esse problema Darido *et al* (2006) consideram que:

Há de se considerar que as normas das escolas já não atendem as expectativas e necessidades dos alunos. Apesar de necessárias, os professores reconhecem que as mudanças na educação não se devem exclusivamente aos órgãos públicos/direção escolar, mas envolvem também eles próprios e suas formações (p.124).

A adesão dos alunos às normas da escola, e portanto, um bom comportamento, deixa de ser um problema do sistema, da escola, e passa a ser algo a ser gerido pelo professor, que é justamente quem desenvolve uma relação mais próxima com este aluno, sendo portanto necessário que estes possuam condições de lidar com tais situações.

Em muitas falas desses professores, quando se referiam ao comportamento explosivo dos alunos, estavam, na verdade, se reportando à dificuldade de alguns alunos atenderem às orientações dos professores, ao que estes docentes denominaram rebeldia, ou comportamento explosivo. Ao assistir as aulas após as entrevistas, o que se pôde constatar foi exatamente que estes professores demonstravam receio de que os alunos assumissem o controle da aula e gestão das atividades, e, evitavam ao máximo intervenções no sentido de reestabelecer a ordem e incentivar o engajamento nas atividades propostas, temendo conflitos que acarretassem a disrupção da fluidez do ensino-aprendizagem, com consequências para o clima da aula.

Com menor expressão, mas em dimensão ainda significativa no que diz respeito ao ambiente de desenvolvimento das aulas de educação física, os professores referiram as condições climáticas face à estrutura do espaço de ensino que abrangeu quadras sem cobertura ou mesmo a sua inexistência, sendo as aulas desenvolvidas em espaços alternativos. A questão climática se fez evidente mais especificamente devido ao calor próprio do último trimestre do ano letivo do ano de 2014, no Rio de Janeiro, período em que transcorreu a pesquisa. É importante ratificar que tais condições não são incomuns

em muitas escolas brasileiras, se caracterizando como contingência não apenas para os professores iniciantes.

Na formação inicial o futuro professor poucas vezes é confrontado com ambientes tão adversos e, por isso, ao se defrontar com a realidade da escola básica, enfrenta o choque com a realidade, acarretando desânimo e desorientação sobre como agir. Em vista destas evidências, é importante repensar os projetos de formação de professores, de modo que o desenvolvimento da teoria se aproxime do contexto real da prática pedagógica com o qual os professores se defrontarão durante o exercício da profissão. Trata-se de exercitar, ainda durante a formação inicial, o conceito de Simetria Invertida (PEREIRA; HENRIQUE, 2016), em que o professorando experimente o que dele se espera quando assumir autonomamente a atividade docente. Por meio desta arquitetura o futuro professor ensaia situações equivalentes a que desenvolverá futuramente com seus alunos.

Betti (1995) afirma que seria muito bom se todos os professores tivessem condições ideais para realizarem suas aulas; porém, mesmo compreendendo as dificuldades acarretadas pelas condições precárias de ensino, cabe ao docente adaptar suas ações às condições de que dispõem na escola. Entretanto, por outro lado, é preciso que os responsáveis pelos sistemas de ensino e agentes escolares, principalmente aqueles responsáveis pela gestão didático-pedagógica, compreendam a medida em que estas restrições influenciam as aprendizagens esperadas dos alunos.

No caso de um dos professores investigados nesta pesquisa, poucas alternativas se apresentavam. As aulas transcorriam no estacionamento descoberto da escola, a sol a pino, com muitos pedriscos no solo a colocar em risco a integridade física dos alunos durante a prática. Por se tratar de uma escola em área isolada, não havia condições de utilização de outro espaço público, e o recurso às aulas teóricas também estavam contingenciadas pelo forte calor em um ambiente que não contava sequer com ventiladores, portanto condições realmente insalubres tanto para o professor, quanto para os alunos. Portanto, em tais condições, reconhece-se a limitação imposta à criatividade do professor visando transpor tais obstáculos, agravado pelo fato de sua condição de iniciante.

Em menor escala foi sugerido pelos professores a preocupação com a baixa adesão dos alunos nas atividades previstas para a aula. Ainda que com menor frequência de evocações, representa a preocupação dos professores com os aspectos motivacionais dos alunos em relação às atividades por eles planejadas. Evoca-se neste âmbito, mais uma vez as preocupações com o *Self*, estágio significativamente comum aos professores iniciantes (HENRIQUE; COSTA, 2016). A interpretação das falas dos professores nos levou a ratificar a sua insegurança em planejar o ensino que fosse ao encontro das necessidades dos alunos. Dessa forma, os professores manifestaram a preocupação das atividades não motivarem os alunos e, conseqüentemente, não promoverem o seu efetivo engajamento nas aprendizagens pretendidas. Henrique e Costa (2016) referem à sensibilidade dos professores iniciantes frente aos agentes socializadores no ambiente escolar, entre outros, os alunos e à natureza das interações com eles estabelecidas.

Como afirmam Huberman (2000) e Anacleto e Cely (2016), Nessa fase da carreira o professor iniciante encontra-se condicionado a um paralelismo de polos, descoberta e sobrevivência, pois, ao mesmo tempo em que demonstra entusiasmo pela conquista da independência, pela filiação a uma instituição ou a um grupo profissional, e pelo novo status, também é confrontado com as adversidades do ambiente laboral, entre elas a inter-relação e interação pedagógica com os alunos e as dificuldades de gestão e instrução, levando-o a questionar as próprias competências de ensino. Isto se mostrou evidente entre as preocupações dos professores iniciantes ao externarem a insegurança se as atividades planejadas seriam bem recebidas pelos alunos e contariam com o seu compromisso e engajamento.

Os professores também foram questionados sobre as estratégias alternativas de que dispunham no planejamento diante das contingências identificadas, mediante à pergunta: *“em vista disso, que alternativas possuem?”*. Portanto, as estratégias alternativas significavam decisões outras com a finalidade de reconduzir o curso o desenvolvimento da lição aos objetivos previamente estabelecidos. A interpretação das respostas conduziu à indução das seguintes categorias: Coerção; Atenção às Necessidades; Afetividade; e Ausência de Alternativas, conforme dimensionado na figura 2.

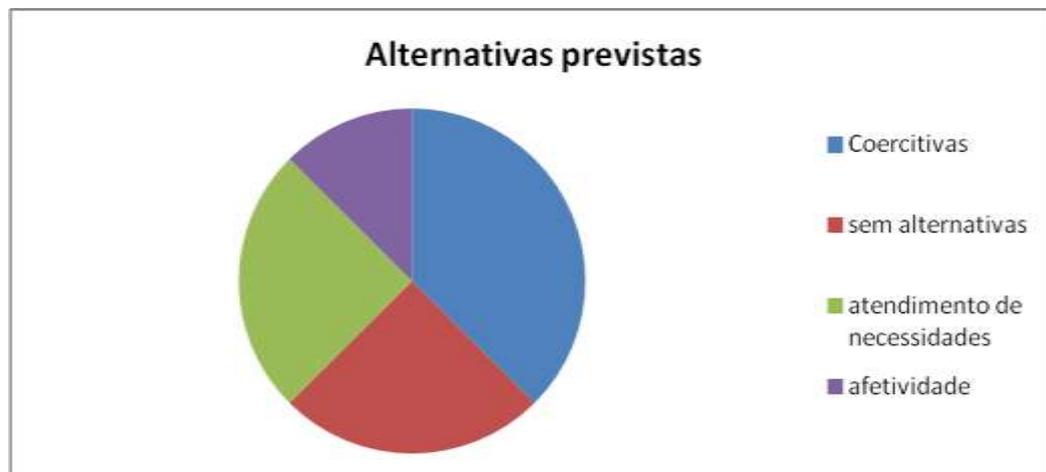


Figura 2 – Alternativas previstas no planejamento de professores iniciantes para lidar com dificuldades previstas em aulas de educação física

Fonte: (CELY, 2015)

Houve o predomínio de alternativas coercitivas, tais como retirar o(s) aluno(s) da atividade por um período de tempo, ou solicitar a elaboração de um relatório teórico ao final da aula. Os professores iniciantes, por ainda disporem de menor repertório de estratégias pedagógicas (HUBERMAN, 2000), tendem a se mostrarem menos flexíveis (FULLER, 1969), possivelmente por isso, justificando-se, entre os docentes investigados, a natureza impositiva ou mesmo autoritária das ações previstas (COSTA, 2013).

Constatou-se que a segunda categoria com maior frequência tenha sido caracterizada pela ausência de previsão de alternativas. Este achado pode explicar o alto grau de *stress* a que estão submetidos os professores em início de carreira, pois muitas vezes, mesmo prevendo possíveis problemas relativos ao ensino, falta-lhes um repertório de experiências que permita conceber vias alternativas de ação visando a sua solução. Estas circunstâncias, que expressam as situações de choque com a realidade associada à necessidade de sobrevivência, ratificam a necessidade destes professores receberem o apoio e atenção devida da equipe gestora e dos pares para lidarem num contexto tão adverso e pouco confortável.

A categoria Atenção às Necessidades representou assertivas relativas mais à circunstancialidade das necessidades fisiológicas dos alunos face à natureza insalubre dos ambientes de ensino, que propriamente a atenção de necessidades pedagógicas dos

alunos. Nesse caso, os professores comunicaram que assentiriam com a saída provisória dos alunos para a ida ao banheiro, para beber água, ou mesmo para se ausentarem da aula para se protegerem a sombra de uma árvore. As falas dos professores representam denotaram baixo significado pedagógico se considerarmos que outras preocupações se referiam à atitude dos alunos face ao desenvolvimento do conteúdo nas aulas. Diante dessa expectativa, seria concernente que os professores guardassem estratégias de ensino para envolver os alunos nas atividades, diante do temor de insucesso na condução do ensino (CONWAY; CLARK, 2003; MEEK; BEHETS, 1999).

A categoria Afetividade diz respeito à preocupação docente em manter um clima agradável na aula. Um dos agentes de socialização mais significativos, pela própria frequência de interação são os alunos (ANACLETO; CELY, 2016; HENRIQUE; COSTA 2016). Diante do temor de confrontá-los, os professores anteciparam a intenção de estabelecer laços de afetividade com os alunos visando contemporizar e amenizar os problemas de comportamento e incentivar a manutenção do envolvimento nas tarefas letivas. Esta opção, intrinsecamente relacionada à manutenção de um clima favorável nas aulas, em parte se justificou, como se constatou, pelo fato dos docentes apresentarem poucas alternativas pedagógicas para manter os alunos engajados nas tarefas.

As estratégias alternativas apresentadas pelos professores iniciantes corroboram a teoria na medida em que refletem o seu parco repertório de experiências de ensino, a preocupação de como sua intervenção profissional/pedagógica será percebida por agentes e pares escolares, bem como o temor de insucesso na condução do ensino, do trato do conteúdo curricular e na forma de se socializar com os alunos. Para os professores iniciantes – mas não só para eles, vale a assertiva há muito proferida por Placek (1983), em que, no âmbito da Educação Física Escolar, vigora a norma de majoritariamente manter os alunos felizes, ocupados e bem comportados. No âmbito desta pesquisa, mostra relação com a fase na carreira dos professores em vista de sua insegurança e necessidade de sobrevivência e, com a intenção de estabelecer boas relações com os alunos, atendê-los em seus desejos.

A formação de professores precisa dar ênfase a uma formação que conduza cada vez mais o profissional da educação a uma prática docente ativa e reflexiva sobre sua

ação, diferente da formação que se comporta como formadora de competências e performances para reprodução de regras burocráticas e aplicação irrefletida de conhecimentos teóricos, que não servem nem atendem às demandas atuais dos alunos e da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa visou analisar os pensamentos pré-interativos de planejamento de professores iniciantes de educação física. A opção pelo estudo na perspectiva cognitiva se justificou por entendermos que os pensamentos de planejamento prévios às aulas refletem mais a realidade do plano de ensino, que propriamente os planos escritos entregues anualmente à direção escolar, vistos majoritariamente como atenção a uma exigência burocrática, que propriamente referente às intenções pedagógicas que norteiam o conjunto de aulas durante um ano letivo.

Os estudos que se ocupam dos professores iniciantes merecem relevância pelo fato de representar o momento de indução na carreira docente e, portanto, a oportunidade para autonomamente colocar em prática um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências desenvolvidas e adquiridas durante a formação profissional. No entanto, a aplicação desses conhecimentos não se faz de forma objetiva e direta, tendo em vista que a inserção no ambiente laboral demanda outro conjunto de conhecimentos que não são plenamente incorporados durante a formação inicial. A entrada na carreira molda-se em meio à descoberta e sobrevivência na profissão. Por um lado, a filiação à escola como protagonista da ação e ao grupo de personagens profissionais acarreta satisfação ao novo professor, mas por outro, ao se defrontar com a ecologia do cotidiano escolar vislumbra as dificuldades inerentes ao posto, no que tange à gestão pedagógica do currículo disciplinar, à natureza das relações sociais estabelecidas com os pares, gestores escolares e alunos e condições estruturais/materiais disponíveis nas escolas. Por melhor preparado que tenha sido o professor durante a formação inicial, sempre haverá o momento de transição requerido para a ambientação e adaptação às condições do contexto escolar, refletindo preponderantemente no ensino.

Os resultados desta pesquisa corroboram tanto os estudos acerca dos estágios de desenvolvimento profissional dos professores (HUBERMAN, 2000), quanto os estudos

acerca das preocupações pedagógicas de professores (FULLER, 1969). Os problemas antecipados no planejamento dos professores iniciantes se concentraram no controle do comportamento social dos alunos, na possibilidade de baixa adesão às atividades planejadas – possivelmente fruto da insegurança no modo de desenvolvimento dos conteúdos curriculares, e nas condições estruturais do ambiente de ensino. Estas preocupações prévias dos professores não deixam de fazer sentido, mas demonstram carências de capacidade em prever o caráter didático-pedagógico das atividades e adequação às necessidades de aprendizagem dos alunos. Na perspectiva da teoria das preocupações pedagógicas, os problemas previstos pelos professores se associaram mais à preocupação com o *self* (como se desenvolveria o ensino e a socialização dos e entre os alunos), que com as condições e oportunidades de aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito à capacidade de formular estratégias alternativas de ensino, coerente com as decisões de planejamento e nível de experiência destes professores, predominou a opção, por um lado, de ações coercitivas e, por outro, o recurso à afetividade como forma de preservar a interação pedagógica e o controle dos alunos baseados na complacência e tentativa de convencimento para se manterem ativos nas atividades. Mais evidente e correlato com a condição de iniciante foi a ausência significativa de estratégias alternativas, ao que permitiu inferir sobre o alto grau de *stress* a que estiveram expostos estes professores, na medida em que, mesmo vislumbrando problemas durante as aulas, não anteciparam ações para media-los de forma efetiva.

As decisões de planejamento dos professores iniciantes refletiram o nível de (in) segurança e o estágio de desenvolvimento de experiências e competências para a gestão eficaz do ensino. O perfil de decisões dos professores iniciantes investigados ratifica a importância da formação inicial proporcionar ao professorando um contato intensivo com o ambiente laboral, de modo a consolidar o conhecimento da ecologia e do cotidiano escolar nas suas diversas dimensões, pois assim possibilitará ao futuro professor o desenvolvimento de experiências e atitudes que lhes permitirão avançar competências, ainda que na posição de iniciantes. Esta condição se torna importante para abreviar o período de ambientação e adaptação ao espaço escolar, bem como proporcionar condições aos professores iniciantes de desenvolver competências sociais e de ensino

que os façam avançar na gestão do currículo e das aprendizagens discentes, abreviando a transição para a assunção das suas funções docentes de forma segura, confortável e eficaz. O espaço curricular do estágio supervisionado, se entendido como efetivo espaço de interlocução entre teoria e prática e de socialização ao espaço laboral na formação inicial, pode ser um importante *locus* para a qualificação da formação docente.

Além disso, a escola deve desenvolver processos para a recepção do professor iniciante mediante ações que favoreçam e facilitem a sua socialização organizacional, assim como os pares, compreensivos da necessidade de ambientação e adaptação à estrutura escolar e às relações sociais estabelecidas com os alunos e desenvolvimento curricular, devem estar cientes das dificuldades impostas aos iniciantes e fornecer-lhes tutoria de forma a permitir uma transição mais confortável e que atenua a insegurança e incertezas.

Não é possível formar um professor reflexivo sem dar a esse professor, nos anos iniciais de sua carreira, a oportunidade de externar suas dúvidas, dificuldades que enfrenta, e de autoavaliar a própria intervenção pedagógica. Isso precisa tornar-se um hábito na vida do professor para que ele seja capaz de aguçar sua autocrítica no sentido de aperfeiçoar sua atividade docente, de construir conhecimento a partir de seus erros e até de suas frustrações, tão comuns no início da carreira. Um professor não é reflexivo, ele torna-se reflexivo a partir de sua formação e de suas experiências, por isso sendo importante proporcionar-lhe experiências positivas e que de forma crítica os auxiliem a qualificar as suas intervenções profissionais nos âmbitos pedagógico, político e sociocultural.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Coord.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2005.

ANACLETO, F. O perfil decisional pré-interativo de professores de educação física nos primeiros anos de desenvolvimento profissional: Um estudo comparativo longitudinal. 2013. 650f. Tese de Doutorado. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.

ANACLETO, F; CELY, E. Fases da Carreira e desenvolvimento profissional: a formação profissional do professor. In: HENRIQUE, J; ANACLETO, F; PEREIRA, Sissi

(Org.). **Desenvolvimento Profissional de Professores de Educação Física: Reflexões sobre a formação e socialização docente.** Curitiba: Crv, 2016. Cap. 6. p. 137- 163.

BETTI, I. C. Esporte na escola: mas é só isso, professor? *Motriz*, v.1, n.1, jun. p. 25-31, 1995.

CANESTRARO, Juliana de Félix; ZULAI, Luiz Claudio; KOGUT, Maria Cristina. **PRINCIPAIS DIFICULDADES QUE O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ENFRENTA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA INFLUÊNCIA NO TRABALHO ESCOLAR.** 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/872_401.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2016.

CELY, E. O Ensino Diferenciado na Educação Física Escolar. 2015. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

DARIDO, Suraya Cristina et al. A realidade dos professores de Educação Física na Escola: Suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física: Universidade Federal de Viçosa**, Viçosa, v. 14, n. 1, p.109-136, 2006. Disponível em: <<http://www.revistamineiradeefi.ufv.br/artigos/arquivos/7828138ea2673071ec9aa11cf361c7ed.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

FREITAS, R. ALVERNAZ, A. Socialização Organizacional de professores de educação física nos primeiros anos de profissão. In: **HENRIQUE, ANACLETO & PEREIRA, (org). Desenvolvimento Profissional de Professores de Educação Física.** Rio de Janeiro: Editora CRV, 2015., p 71 – 94.

FULLER, F. F. Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Education Research Journal*, Washington, v. 6, p. 207-226, 1969.

JANUÁRIO, J. *Do pensamento do professor à sala de aula.* Coimbra: Editora Almedina. 1996. 219 p.

JOENK, Inhelora Kretzschmar. **Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky.** 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/W7/Downloads/1276-2079-1-PB.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2017.

HENRIQUE, J; COSTA, B. A escolha profissional e a indução na carreira do professor de Educação Física. In: HENRIQUE, J; ANACLETO, F; PEREIRA, Sissi (Org.). **Desenvolvimento Profissional de Professores de Educação Física: Reflexões sobre a formação e socialização docente.** Curitiba: Crv, 2016. Cap. 1. p. 17-44.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: **NÓVOA, Antônio. (org). Vidas de Professores.** Lisboa: Porto Editora, 1999, p.31-61.

LUCKESI, C.C. **Planejamento e Avaliação escolar:** articulação e necessária determinação ideológica. IN: *O diretor articulador do projeto da escola*. Borges, Silva Abel. São Paulo, 1992. FDE. Diretoria Técnica. Série Idéias nº 15.

MEEK, Geoffrey A.; BEHETS, Daniel. Physical education teachers' concerns towards teaching. **Teaching And Teacher Education**, Devon, v. 15, n. 5, p.497-505, 1999.

MIGUEL, Fernanda Valim Côrtes. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Revista Odisseia: P P g E L / U F R N**, Natal, v. 5, p.1-11, 2010. Semestral.

NÓVOA, A. Vida de professores. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000.

ODELL., S.J. **Mentor Teacher Programs:** What Research Says to the Teacher. Whashington Dc: National Education Association., 1990.

PEREIRA, Sissi; HENRIQUE, J. A formação Inicial na Licenciatura em Educação Física: a prática como núcleo de formação. In: HENRIQUE, J; ANACLETO, F; PEREIRA, Sissi (Org.). **Desenvolvimento Profissional de Professores de Educação Física:** Reflexões sobre a formação e socialização docente. Curitiba: Crv, 2016. Cap. 2. p. 45-70.

PLACEK, J. Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good? In T.J. Templin and J.K. Olson (org), **Teaching in Physical Education**. Champaign: Hulman Kinetcs., 1983. p. 46-56

SEIDMAN, I. E. *Interviewing as qualitative research*. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences. Columbia: Teachers College Press, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SOBRE OS AUTORES:

Elizângela Cely

Possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2000), Mestrado em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2015), pelo programa de Pós Graduação em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares PPGEDUC – UFRRJ. É membro do Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Educação Física e do Esporte – UFRRJ, onde atua como pesquisadora desde Abril de 2012. Atualmente é professora de Educação Física em redes privadas e públicas da educação básica, sendo professora efetiva da rede municipal de Itaguaí – RJ e da rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Seu principal interesse de pesquisa encontra-se na prática pedagógica de professores de Educação Física; Currículo e formação de professores, Desenvolvimento profissional de professores, Ensino Diferenciado e na Pedagogia da Educação Física.

José Henrique

Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1983), Mestrado em Ciências da Motricidade Humana pela Universidade Castelo Branco (1996) e doutorado em Ciências da Educação – Motricidade Humana pela Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa (2004). Atualmente é professor Associado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Tem experiência nas áreas de Educação Física Escolar e Educação, com ênfase na análise do processo ensino-aprendizagem, currículo e ensino de atividades físicas e esportivas, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física, pedagogia da Educação Física e Esporte, análise de ensino e formação profissional e contínua em Educação Física. É líder do Grupo de Pesquisa em Pedagogia de Educação Física e Esporte e professor do Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ.