



## DIFICULDADES DE GESTÃO DE AULA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA NA ESCOLA

Rubens da Silva Claro Jr

Isabel Porto Filgueiras

Universidade Presbiteriana Mackenzie – Brasil

**Resumo:** A gestão de aula caracteriza-se como a capacidade de manter um ambiente favorável às aprendizagens. Envolve competências de comunicação, organização, regras e atitudes. A literatura aponta a gestão como uma das principais dificuldades do iniciante, gerando dúvidas sobre sua capacidade de ministrar aulas e aplicar inovações. Na Educação Física, esse tema é pouco abordado, mas seu estudo pode contribuir para orientar conteúdos da formação docente. O objetivo desta pesquisa foi investigar as dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física iniciantes. A pesquisa foi realizada com 24 professores de Educação Física de uma Rede de Educação da grande São Paulo. O instrumento utilizado foi um questionário escrito com questões abertas. As respostas foram tratadas por meio da análise de conteúdo. Os dados demonstram que 71% das dificuldades na gestão relacionam-se aos comportamentos dos alunos como indisciplina, desatenção, desinteresse e brigas. Outros 22% associam-se à estrutura escolar. E apenas 7% das dificuldades relacionam-se a aspectos dos próprios professores pesquisados. A predominância das dificuldades de gestão de aula sobre o comportamento dos alunos comprova pouco conhecimento e habilidade em gerir dos docentes iniciantes. Os cursos de formação devem contemplar técnicas de gestão de aula e de comunicação que ajudem o egresso. A literatura indica saídas às dificuldades apresentadas: aproximar os conteúdos aos anseios dos alunos; estabelecer contratos pedagógicos, efetuar a sobreposição dos comportamentos disruptivos e adaptar o estilo de gestão de aula às características da sala e aos aspectos individuais de cada aluno.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar, Gestão de Aula, Formação de Professores

### DIFICULDADES DE GESTÃO DE AULA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA NA ESCOLA

**Abstract:** The classroom management is characterized as the capacity of keepins an environment favorable to the learnings. It involves abilities of communication, organization, rules and attitudes. The Literature points the management as one of the main difficulties of the beginning one, generating doubts on its capacity to give lessons and to apply innovations. In the Physical Education, this subject minority mentioned, but its study can contribute to guide contents of the teacher’s training. The objective of this research was to investigate what kind of lesson management difficulties the initiating professors of Physical Education have. The research was carried out with 24 professors of Physical Education of a Net of Education in the greater São Paulo. The used instrument was a written questionnaire with open questions. The answers had been treated by means of the analysis content. The data demonstrate that 71% of the difficulties in the management are related with the behaviors of the pupils as indiscipline, carelessness, disinterest and fight. Others 22% are associated to school structure. And only 7% of the difficulties are related with aspects of the proper

searched professors. The predominance of the difficulties of classroom management on the behavior of the pupils proves little knowledge and ability in managing of the beginning professors. The training courses must contemplate techniques of classroom management and to help the egress. The literature indicates ways to deal with the presented difficulties: to approach the contents to the pupils wishes; to establish pedagogical contracts, to effect the overlapping of the disruptive behaviors and to adapt the style of lesson management to the characteristics of the class and the individual aspects of each pupil.

**Keywords:** School Physical Education, Classroom Management, Teacher Training

## INTRODUÇÃO

### IMPORTÂNCIA DA PESQUISA

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura). contabiliza cerca de 60 milhões de professores no mundo. No Brasil, segundo dados do Ministério da Educação e Cultura e do Instituto de Estudos Pedagógicos há cerca de 2,5 milhões de professores nas escolas brasileiras. (LESSARD, 2005). Os professores estão no centro do desenvolvimento e distribuição dos conhecimentos e competências entre os indivíduos que formam a sociedade. Esses protagonistas escolares figuram como uma das principais peças da economia, da cultura e da política nas sociedades modernas pelo grande número em que se constituem e pela função que executam. Há três séculos essa instituição e esses profissionais são os principais instrumentos de socialização e formação nas sociedades modernas (LESSARD, 2005).

Dada a grande relevância da instituição escolar na composição de nossa sociedade, muitos autores defendem ser indispensável investigar a atuação de um de seus protagonistas, o docente (TARDIF, LESSARD & LAHAYE, 1991 apud RANGEL-BETTI, 2001), suas dificuldades e processos de construção de conhecimentos.

Esta pesquisa pretende investigar os saberes docentes concebidos na atividade cotidiana, pretende “esclarecer o pensamento do professor sobre sua forma de ensinar, sobre como ele desenvolve rotinas que facilitam o ensino, enfim, sobre como ele concebe o ensino” do ponto de vista da gestão de aula (RANGEL-BETTI, 2001, p. 24).

A carência de investigações sobre os saberes docentes atinge aspectos relacionados à gestão de aula e suas dificuldades, um dos pontos cruciais do início da carreira docente, pois é motivo de angústia, insegurança e frustração em docentes iniciantes gerando dúvidas, inclusive, sobre a validade das teorias vistas na formação (GUARNIERI, 2000; VEEMAN, 1998; ARENDS, 1995).

Arends (2005) aponta inúmeras dificuldades dos iniciantes na gestão de aula tais como: 1. não conseguir total percepção do ambiente da sala; 2. perda do controle da turma; 3. falta de preparo para confrontar comportamentos inadequados; 4. lidar com os períodos de transição das aulas; e 5. dificuldades para lidar com a dimensão de liderança que uma boa gestão de aula requisita.

Perrenoud (2000) defende que os professores devem desenvolver novas competências para ensinar no século XXI, dentre elas: organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação e envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho. Tais competências exigem do professor iniciante novos paradigmas de gestão de aula.

Uma das intenções desta pesquisa é aproximar a destoaante relação entre a teoria e prática pedagógica, com a intenção de entender os desafios de gestão de aula que o professor iniciante enfrenta.

Precisamente porque, na área da educação, não se mede o suficiente o desvio astronômico entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente (PERRENOUD, 2002 apud FILGUEIRAS, 2007, p. 127).

Os professores de ofício não apenas aplicam teorias como também transformam, mobilizam e produzem saberes específicos. Assim como o pesquisador universitário ou o pesquisador em educação os professores de ofício constituem-se em sujeitos do conhecimento. A relação tradicional de teoria e prática na qual a primeira fornece saberes e a última é apenas aplicadora desses saberes não se sustenta mais. Na educação, os saberes não são produzidos apenas pela pesquisa pura, desvinculada da prática, o próprio fazer docente é um dos mais importantes geradores do conhecimento, porém não conseguem explicitá-los pela logística atual de pesquisa educacional. A pesquisa na educação precisa horizontalizar-se, precisa entender o professor de ofício como produtor de saberes e teorias ajudando-o a legitimá-los.

A pesquisa universitária na área de educação e a prática do ofício de professor não são regidas pela relação entre teoria e prática, pois ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e suas subjetividades. Nessa perspectiva, a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes. (TARDIF, 2003, p. 237)

Sabemos que o cotidiano do professor é recheado de momentos e acontecimentos que escapam ao conhecimento científico tradicional. Aliar a escolha e aplicação de conteúdos, procedimentos e valores com a faixa etária, a diversidade de cada aluno e a característica de cada comunidade na qual atuamos é um trabalho que requer muita experimentação. Frequentemente, o docente pauta seu trabalho muito mais no conhecimento empírico que produz e se apropria cotidianamente do que nos conceitos acadêmicos da formação inicial. Os docentes iniciantes com pouca experimentação têm muito mais dificuldades para atuar, pois vivenciam intensamente os conflitos entre as necessidades da prática e seu repertório conceitual, provavelmente porque a formação inicial não garantiu a efetiva integração entre teoria e prática

Alarcão (1996) mostra haver dois tipos de conhecimento que o educador utiliza em sua prática profissional: o conhecimento gerado na reflexão e conhecimento que sustenta a reflexão. Daí a importância de superar a dicotomia teoria-prática na formação do educador, pois é da relação catalisadora entre esses dois conhecimentos que emerge uma prática reflexiva.

O conhecimento profissional rigoroso estudado na graduação - tal como se configura - não irá responder todas as suas dúvidas durante a prática. Nessa há o aparecimento de “zonas de prática pantanosa e indeterminadas” apontadas por Schön (2000, p. 15) que põe em cheque a confiança na educação profissional atualmente. Conhecer os problemas que professores em início de carreira enfrentam sobre a gestão de aula e como buscam solucioná-los contribui para integrar à formação inicial às necessidades de atuação prática dos profissionais. Neste sentido, este trabalho levantou as seguintes questões de investigação e objetivos.

## QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

1. Quais são as principais dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira?
2. Como os professores de Educação Física em início de carreira procuram superar suas dificuldades de gestão de aula?

3. Como os professores avaliam as contribuições da graduação para o enfrentamento das dificuldades de gestão de aula?

## OBJETIVOS

1. Identificar as dificuldades de gestão de aula manifestadas pelos professores iniciantes.
2. Classificar as dificuldades de gestão de aula por recorrência.
3. Investigar as causas das dificuldades de gestão de aula.
4. Avaliar a contribuição da graduação na superação das dificuldades de gestão de aula.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### GESTÃO DE AULA

#### Gestão de aula: conceitualização

Arends (2005, p. 555) conceitua gestão de aula como: “os modos pelos quais os professores organizam e estruturam suas salas de aula, com o propósito de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e diminuir o comportamento disruptivo”.

Perrenoud (2000) utiliza os termos organizar e dirigir situações de aprendizagem para se referir à gestão de aula. Para o autor, de acordo com a visão tradicional de professor, a gestão de aula não é uma de suas maiores preocupações, ocorre espontaneamente e apenas serve para garantir a transmissão de conteúdo e possibilitar a realização dos exercícios decorrentes. Por meio dessa pedagogia “magistral” os professores não dominarão as situações de aprendizagem proporcionadas aos seus alunos e usarão “meios disciplinares clássicos, para que todos os alunos escutem com atenção e envolvam-se ativamente, pelo menos em aparência nas tarefas atribuídas” (PERRENOUD, 2000, p. 24).

Para Arends (2005) a gestão de aula é uma das funções de liderança do professor. O autor aponta algumas ações que afetam e estão vinculadas à gestão de aula: planejar detalhadamente as aulas; atribuir tempo às atividades de aprendizagem; fazer considerações acerca da utilização do espaço da sala de aula, ajudar o grupo a trabalhar em grupo; atentar-se à motivação dos alunos; proporcionar um discurso aberto e honesto.

Arends (2005) classifica as investigações acerca da gestão em três orientações:

1. **Ênfase no indivíduo** – entende que os problemas de gestão relacionam-se a questões psicológicas dos alunos e aos desvios de comportamento manifestados individualmente. Recomenda intervenções específicas e procedimentos disciplinares.
2. **Ecologia na sala de aula e processo de grupo** – entende que uma boa gestão de aula tem como principal função planejar e dirigir atividades grupais bem concebidas e que fluam sem problemas, ou seja, a gestão depende da capacidade de planejamento e interação no grupo do docente.
3. **Ensino eficaz** – há uma relação entre rendimento do aluno e envolvimento desse nas atividades, portanto enfatiza-se a importância da ocupação e envolvimento do aluno nas atividades propostas.

Ao analisar estudos feitos por Julie Stanford, Arends (2005) conclui-se que os bons gestores têm procedimentos que regem as conversas, a participação, o movimento, as mudanças nos trabalhos e o que fazer nos tempos mortos<sup>1</sup> das aulas; dão explicações claras; coíbem comportamentos perturbadores rapidamente; acompanham cuidadosamente o progresso dos alunos.

Em relação aos professores iniciantes Arends (2005) recomenda atenção a três procedimentos de gestão, gestão preventiva de aula, de comportamento inadequado e perturbador, exibição de confiança e influência.

A gestão preventiva consiste em planejar regras e procedimentos antecipadamente que serão aplicados nas aulas. Os procedimentos são as maneiras de conduzir as atividades em sala. As regras são afirmações que definem o que os alunos podem e não podem fazer. Alguns itens da gestão preventiva:

1. Ensino das regras e procedimentos:

É importante que o professor faça os alunos compreenderem o motivo e a fundamentação moral ou prática de cada regra estipulada. Os gestores eficazes utilizam, principalmente, a primeira semana do ano letivo para ensinar as regras e os procedimentos.

2. Prevenção de comportamentos desviantes:

Deve-se manter o fluxo das atividades e não fragmentar ou repetir muito as instruções, pois se quebra a tranquilidade e o ritmo da aula.

3. Orquestração das atividades em períodos instáveis:

No início da aula alguns alunos podem fazer a chamada ou outras tarefas administrativas para liberar o professor, ele pode estabelecer rituais que indicam aos alunos que o trabalho sério começará. São nos períodos de transições de atividade que os comportamentos perturbadores ocorrem e um bom planejamento aponta quais serão esses momentos evitando-os antecipadamente. O término da aula também pode gerar perturbações, portanto é recomendável dar alertas indicando que o fim da aula está próximo, deixar tempo suficiente para que os alunos concluam as atividades finais e ensinar a eles que somente podem deixar o ambiente de aula quando o professor disser e não quando bater o sinal.

4. Desenvolvimento da responsabilidade dos alunos:

Para que a responsabilidade dos alunos se desenvolva o professor deve proporcionar tarefas com objetivos, prazos e procedimentos claros, deve comunicar a tarefa de forma clara, monitorar o trabalho do alunado para ter consciência do seu progresso, deixar os alunos corrigirem as suas próprias tarefas recebendo assim retornos rapidamente, ser claro nas instruções de conteúdos e fornecer retornos aos alunos, pois a base para melhorarem vem desse *feedback*.

Na gestão de comportamento inadequado e perturbador é importante identificar o comportamento e coibi-lo sem interromper a aula fazendo a sobreposição<sup>2</sup>. Os professores iniciantes, muitas vezes, tentam encontrar a causa desses comportamentos, contudo isso não é indicado, pois saber a causa não leva a mudança do comportamento e lidar com a causa que não esta sob o poder do professor pode levar a aceitação do comportamento.

Os comportamentos disruptivos e indisciplinas que necessitam ser trabalhados nos alunos não devem ser o mote da intervenção e muito menos devemos apenas ser controladores de comportamento. As indisciplinas devem ser coibidas sem perturbar o andamento da aula, porém a energia a ser despendida na dimensão atitudinal será no planejamento e implemento de atividades que possibilitem o desenvolvimento de atitudes positivas. Na lógica da dimensão atitudinal a ação pedagógica visando o desenvolvimento de atitudes deve ser feita de forma planejada e ininterrupta.

<sup>1</sup> Tempo livres após as explicações ou quando esperam a próxima tarefa após terminar a estipulada ou quando esperam o término da aula.

<sup>2</sup> A capacidade dos professores lidarem com os comportamentos perturbadores sem alteração no fluxo da aula.

Incluir explicitamente o ensino de valores e o desenvolvimento de atitudes no trabalho escolar não significa, portanto tomar como alvo, como instrumento e como medida da ação pedagógica o controle do comportamento dos alunos, mas sim intervir de forma permanente e sistemática no desenvolvimento das atitudes. (BRASIL, Ministério da Educação, 2001, p. 45-46)

Para exibir confiança e exercer influência o professor precisa demonstrar confiança na voz e na postura durante as aulas.

Na visão de Perrenoud (2000) essa pedagogia tradicional que usa técnicas para manter os alunos passivos e aparentemente envolvidos nas aulas apresentada por Arends (2005) privilegia aqueles que “dispõem dos meios culturais para tirar proveito de uma formação que se dirige formalmente a todos, na ilusão da equidade, identificada nesse caso pela igualdade de tratamento” (PERRENOUD, 2000, p. 24). Portanto, a gestão de aula, ou a organização e direção de situações de aprendizagem, precisa se valer de criatividade ao propor tais situações para que o aprendizado ocorra para todos. Para alguns alunos, a explicação e exercícios posteriores não são o suficiente para garantir o aprendizado. Logo, o docente deve adotar modelos centrados no aprendiz. Nesse sentido, a gestão de aula torna-se o desafio do professor dialogar com as necessidades do grupo no qual atua e não simplesmente controlar os comportamentos dos alunos a fim de garantir a transmissão do conteúdo.

Alguns aspectos individuais do alunado precisam ser considerados pelos docentes, pois interferem nas situações de aprendizagem e no modo como devemos gerir a sala de aula (PERRENOUD, 2000): humor momentâneo; disponibilidade momentânea; possibilidade de compreensão conforme seus recursos intelectuais; capacidade de concentração; interesse; relação da aula com seus saberes, realidade e imaginação. O professor tradicional frustra-se e questiona a sua eficácia quando não obtém êxito por ignorar esses aspectos individuais como influenciadores e definidores do aprendizado. As situações de aprendizagem também precisam ser aplicadas sempre moldando-se à necessidade e à capacidade de cada aluno:

Ora, uma situação-padrão consegue excepcionalmente ser ótima *para todos*, porque eles não têm o mesmo nível de desenvolvimento, os mesmos conhecimentos prévios, a mesma relação com o saber, os mesmos interesses, os mesmos recursos e maneiras de aprender. (PERRENOUD, 2000, p. 55)

## Gestão de aula em Educação Física

Gallahue (2008) apresenta a gestão de aula em Educação Física como um bom controle da turma em três dimensões:

1. A organização dos alunos para a aprendizagem (formação de grupos, padronização das técnicas);
2. O uso dos materiais (distribuição e coleta);
3. O aproveitamento do tempo (maximizar o tempo de aprendizagem).

Para Gallahue (2008) organização é a característica primordial do bom gestor de aula em Educação Física. É preciso organização durante o processo de planejamento que precisa considerar a demanda do alunado:

Professores com um controle eficaz de classe reservaram um tempo para planejar suas aulas completamente de uma maneira que corresponda às necessidades, interesses e níveis de capacidade de seus alunos [...]. (GALLAHUE, 2008, p. 208)

E é preciso organização no decorrer da aula:

Protocolos de aula (rotinas e procedimentos) e regras para o bom comportamento são dois componentes da gestão eficaz de sala de aula. (GALLAHUE, 2008, p. 210)

Protocolos são procedimentos a serem sempre seguidos em um evento recorrente nas aulas como beber água, usar banheiro, dispensar as roupas tiradas pelos alunos durante a aula, iniciar e finalizar atividades, formar pequenos ou grandes grupos.

As regras para o bom comportamento e as sanções devem ser formuladas em conjunto para realçar o sentimento de apropriação e comprometimento. As regras devem ser positivas, simples e concisas e as sanções claras. Devemos fixá-las em local visível. Ao formular as regras devemos evitar o uso de “nãos” para reforçar o caráter positivo das regras. As regras e sanções assim estipuladas tornam as crianças mais seguras durante as aulas por saber qual é o padrão de comportamento esperado pelo professor e contribuem para a auto-disciplina dos alunos (GALLAHUE, 2008).

Assim como Gallahue (2008) que ressalta as demandas exclusivas e peculiaridades das aulas de Educação Física – ambiente e atividade que exige deslocamento de grandes grupos de alunos e exige mudanças de formação desses grupos – Gariglio (2004) também reconhece a maior complexidade e riqueza das aulas de Educação Física acerca da gestão de aula. Para Gariglio (2004), a Educação Física tem características próprias como, especificidade de conteúdo (cultura corporal de movimento), atividades de ensino ricas da corporeidade do sentir e do relacionar-se, tempo disponível para as aulas, especificidade do ambiente físico da sala de aula, os professores estão muito expostos fisicamente – sem tabladros que definam sua posição e sem obstáculo que restrinjam o seu deslocamento (GARIGLIO, 2004). E pela possibilidade de aproximação física o professor pode, conhecer melhor seus alunos, analisar de perto suas reações, investigar sua personalidade e compreender sua subjetividade (GARIGLIO, 2004).

Para Gallahue (2008) algumas peculiaridades das aulas de Educação Física nos impedem de fixarmos um padrão de gestão de aula:

1. Não lidamos com uma turma o dia todo e sim com várias em uma parcela do dia;
2. O ambiente físico das aulas (pátio e quadra) suscita comportamentos diferentes dos vistos em sala de aula;
3. Cada turma comportar-se-á conforme os padrões estabelecidos pelo professor de sala.

Ao defender a adaptação do professor às diferenças entre as turmas o autor aproxima-se da pedagogia diferenciada de Perrenoud (2000), apesar de prescrever regras de padronização de comportamento como preconiza a pedagogia tradicional de Arends (2005):

Lembre-se que, como professor de EF, seu trabalho em manter o controle da classe e promover o autocontrole é consideravelmente mais complexo do que o trabalho do professor que atua dentro de uma sala fechada, [...] portanto, você pode precisar modificar seus métodos para adquirir e manter o controle em cada turma. (GALLAHUE, 2008, p. 215)

Com o objetivo de orientar a atuação do professor e ajudá-lo alcançar as metas estipuladas para a aula Mosston e Ashworth (2001, apud GALLAHUE, 2008) apresentam vários estilos de ensinamentos que são adotados previamente com base na escolha pessoal do professor, na diversidade da população estudantil de hoje e nos objetivos múltiplos da aula.

Os estilos de ensino são divididos em dois grupos os diretos ou de reprodução e os indiretos ou de produção.

Os de reprodução são abordagens mais tradicionais que envolvem baixos processos de raciocínio (a memória, a lembrança, a identificação e operações de classificação) e todas as decisões são centradas no professor. O docente é que decide o que fazer, como fazer e quando. Os estilos de ensino de reprodução diminuem os equívocos ou interpretações erradas durante as atividades, conduzem a um bom controle da sala e são fáceis de aplicar tanto em pequenos ou grandes grupos (GALLAHUE, 2008). Os estilos diretos são:

- **Estilo Comando:** Seu principal objetivo é que o aluno aprenda a habilidade motora com rapidez e exatidão com base nas decisões, orientações e reorientações do professor. O aluno responde imediatamente após o estímulo, replica, reproduz o que foi requisitado (GALLAHUE, 2008).

- **Estilo de Prática:** O professor determina o que deve ser praticado igualmente ao estilo de comando, porém os alunos decidem a respeito da ordem das tarefas, o momento de iniciar e finalizar, o intervalo da prática, o ritmo e onde farão a prática. Os alunos são encorajados a tirar dúvidas e recebem mais reorientação (*feedback*) dos professores. Os docentes supervisionam e reorientam os alunos durante a prática e termina a atividade com uma conclusão (GALLAHUE, 2008).

- **Estilo Recíproco:** É conhecido como “ensinar o colega”. O aluno trabalha com um parceiro na aquisição da nova habilidade. Com bases nos critérios dados pelo professor o parceiro observa e orienta seu colega durante a prática. O professor dirige as orientações somente ao observador da vez para não diminuir sua responsabilidade de miniprofessor. Esse estilo de ensino é uma excelente maneira de envolver toda a sala, enfatizando as correções e promovendo a socialização (GALLAHUE, 2008).

- **Estilo de Autoverificação:** É esperado do aluno que desenvolva uma consciência acerca de seu desempenho para que possa realizar uma auto-avaliação baseadas em critérios específicos. O professor deve oferecer *feedback* para a sala toda comentando a realização do trabalho. Crianças no estágio inicial do desenvolvimento das habilidades motoras podem não se beneficiar desse estilo pelo fato de não ter um *feedback* cinestésico pleno (GALLAHUE, 2008).

- **Estilo de Inclusão:** Introduce um conceito diferente, há múltiplos desempenhos em uma mesma atividade. O professor decide o conteúdo e os níveis de desempenho para realização da tarefa disponível para o aluno. Para executar a tarefa as crianças decidem em qual nível de desempenho se encontram e a executam no nível que se incluíram. O professor precisa considerar o nível de compreensão dos alunos e não deve esperar decisões abstratas sobre os níveis de desempenho de uma tarefa (GALLAHUE, 2008).

Os estilos de ensino de produção solicitam a participação do aluno na descoberta de novos movimentos e contemplam processos de raciocínio mais complexos que não a memória e a lembrança. O grupo de produção “favorece a descoberta de conceitos, assim como o desenvolvimento de alternativas e novos conceitos” (GALLAHUE, 2008, p. 231). Os alunos são convidados a resolver problemas, criar, comparar, contrastar e categorizar durante a atividade. Os estilos de ensino de produção utilizam métodos centrados na criança. Esses métodos definem como relevante o aprendizado em detrimento da simples reprodução de comportamentos motores. O processo de aprendizado não é menos importante que o produto. Aprender a aprender por meio “da experimentação, da resolução de problemas e da auto descoberta” (GALLAHUE, 2008, p. 238) é o objetivo principal dos estilos de ensino de produção.

Uma das vantagens do grupo de produção é o grande envolvimento das crianças no processo de aprendizado por meio das oportunidades e encorajamento para explorar e experimentar de várias formas os movimentos. Outra vantagem do grupo é a abertura para as diferenças individuais dos alunos, em seus níveis particulares de capacidade encontram seu grau de superação e sucesso (GALLAHUE, 2008).

É uma desvantagem do grupo de produção a considerável demanda de tempo com as atividades e métodos de aprendizado. Os alunos devem ter tempo suficiente para experimentarem, tentarem, errarem e questionarem. Os estilos de produção necessitam prática e paciência do professor. Os docentes não acostumados os consideram improdutivos, podem ter dificuldades em manter o controle da turma, organizar problemas de movimentos desafiadores e possibilitar continuidade na aula e entre as aulas (GALLAHUE, 2008).

- **Estilo de Descoberta Guiada:** O Professor prepara uma seqüência de questões para ajudar o aprendiz a fazer descobertas. As questões convidam os alunos a resolver problemas, a comparar e a optar pela melhor

forma de realizar o movimento. O *feedback* é periódico e o professor reconhece as descobertas conceituais dos alunos (GALLAHUE, 2008).

- **Estilo de Descoberta Convergente:** As crianças são desafiadas por meio do processo de descoberta a solucionar corretamente a tarefa de movimento sugerida pelo professor. O docente pode dar *feedback* e sugestões sem aproximar-se da solução adequada. O professor deve estar aberto a várias soluções apresentadas pelos alunos (GALLAHUE, 2008).
- **Estilo de Descoberta Divergente:** O objetivo do estilo é envolver o aluno na descoberta e produção de outras maneiras de responder motoramente as solicitações da tarefa. É preciso oferecer tempo para os alunos questionarem, explorarem e projetarem soluções de movimento. O docente deve ser imparcial no *feedback* e oferecê-lo para a turma toda não ressaltando uma solução específica. O professor precisa considerar o nível de proficiência nas habilidades, maturidade emocional, compreensão e, principalmente, a segurança das crianças nesse estilo (GALLAHUE, 2008).

## O PROFESSOR INICIANTE

Os professores durante o ciclo de vida profissional enfrentam momentos na carreira muito semelhantes independente das peculiaridades da escola ou dos alunos. Huberman (2000) nos apresenta as fases que o professor iniciante enfrenta.

A fase de exploração é vivida até o terceiro ano de docência. É um momento em que percebemos o contorno da profissão e experimentamos alguns papéis sem a intenção de os escolhermos definitivamente. Huberman (2000) divide essa fase entre etapa de sobrevivência na qual nos deparamos com a realidade da sala de aula e suas dificuldades e etapa de descoberta que pelo entusiasmo, por finalmente pertencermos a um corpo profissional e por estarmos em situação de responsabilidade, nos ajuda a superar a primeira. Essas etapas podem acontecer em paralelo ou em momentos distintos.

A fase de estabilização que vai do quarto ao sexto ano de docência, também chamada de fase de compromisso por Huberman (2000) é caracterizada pelo maior domínio das habilidades docentes, pela busca de uma área de especialização, pela busca de melhores condições de trabalho e papéis com maior responsabilidade e prestígio.

Huberman (2000) ressalta que o desenvolvimento de uma carreira não é um processo linear. Muitas vezes pode haver profissionais que nunca deixem a fase de exploração e outros que após estabilizarem-se voltem a explorar.

O estudo dos ciclos de vida profissionais contribui para que as ações de formação atendam às necessidades específicas de cada etapa da profissionalização docente.

## METODOLOGIA

### ENFOQUE E MODALIDADE DE INVESTIGAÇÃO

A modalidade de investigação adotada para este estudo é a pesquisa descritiva. Esse tipo de pesquisa é capaz de expor “características de determinada população [...] pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza.” (Vergara, 2000, p. 47). Essa modalidade de pesquisa serve de base para a explicação dos fenômenos estudados, porém não tem compromisso de explicá-los (Vergara, 2000).

## CONTEXTO E SUJEITOS

A pesquisa foi realizada com 24 professores de Educação Física de uma Rede de Educação da grande São Paulo.

## INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA

O instrumento utilizado foi um questionário escrito com questões abertas. Os pesquisadores contataram os sujeitos em uma capacitação da Rede, apresentaram a pesquisa, a carta de informação e de livre consentimento e mantiveram-se presentes para esclarecimentos. Os resultados foram apresentados e discutidos com os sujeitos após a tabulação e análise.

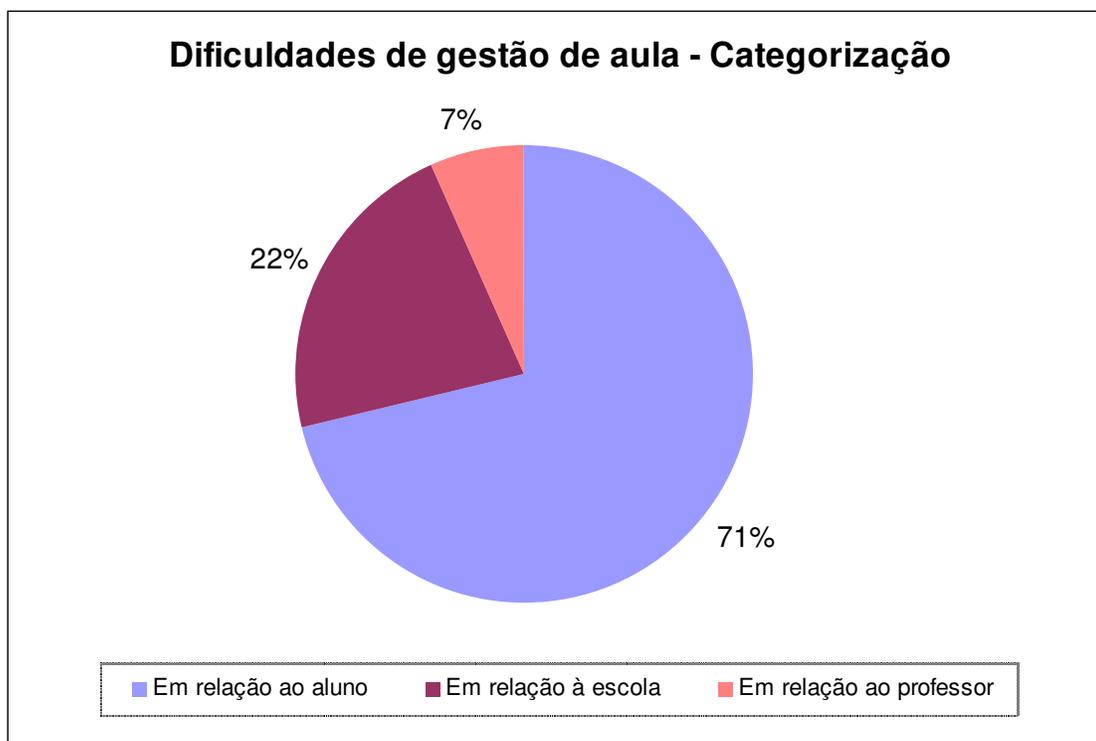
## INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

As respostas foram tratadas por meio da análise de conteúdo. Esse procedimento de análise propicia entender melhor os discursos dos sujeitos, propicia aprofundar suas peculiaridades e favorece detectar os pontos mais relevantes desses discursos (RICHARDSON, 1999). A análise de conteúdo caracteriza-se por ser “um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2007, p. 32) para obter os principais indicadores que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identificamos que as dificuldades de gestão em início de carreira dividem-se em três categorias distintas: relacionadas aos alunos; relacionadas à escola; relacionadas ao professor.

Gráfico I – Dificuldades de gestão de aula

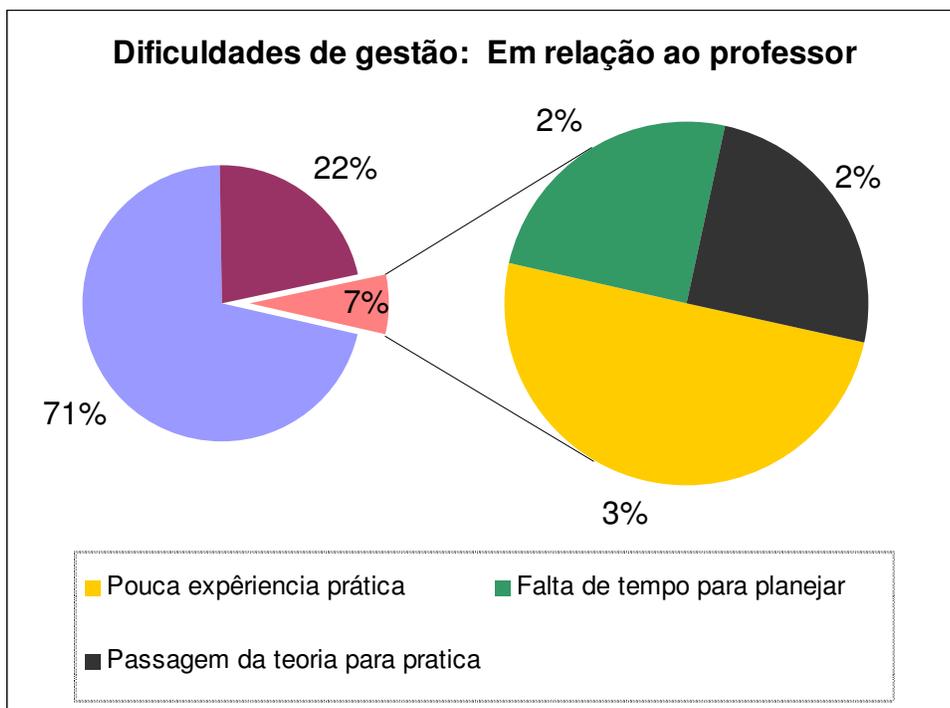


Conforme observamos no Gráfico I; 71% das respostas dos professores sobre as dificuldades de gestão de aula referem-se ao comportamento do aluno; 22% se relacionam à infraestrutura da Escola; e 7% à dificuldades do próprio professor. Detalhamos a seguir os aspectos relacionados a cada uma dessas categorias.

### DIFICULDADES DE GESTÃO: EM RELAÇÃO AO PROFESSOR

Conforme observamos no Gráfico 2, apenas 7% das dificuldades de gestão relacionam-se aspectos dos próprios professores. Pouca experiência prática representa 3% das dificuldades desta categoria; falta de tempo para planejar 2% e dificuldade de passar da teoria para a prática outros 2%. A baixa incidência de dificuldades dependentes dos próprios professores demonstram que os professores não conhecem e não dominam as várias dimensões da gestão de aula, seus instrumentos e suas estratégias. Sabemos que a aplicação e escolha desses instrumentos e estratégias é de responsabilidade do professor e se assim fosse feito pelos sujeitos as dificuldades relacionadas aos docentes teriam uma maior incidência.

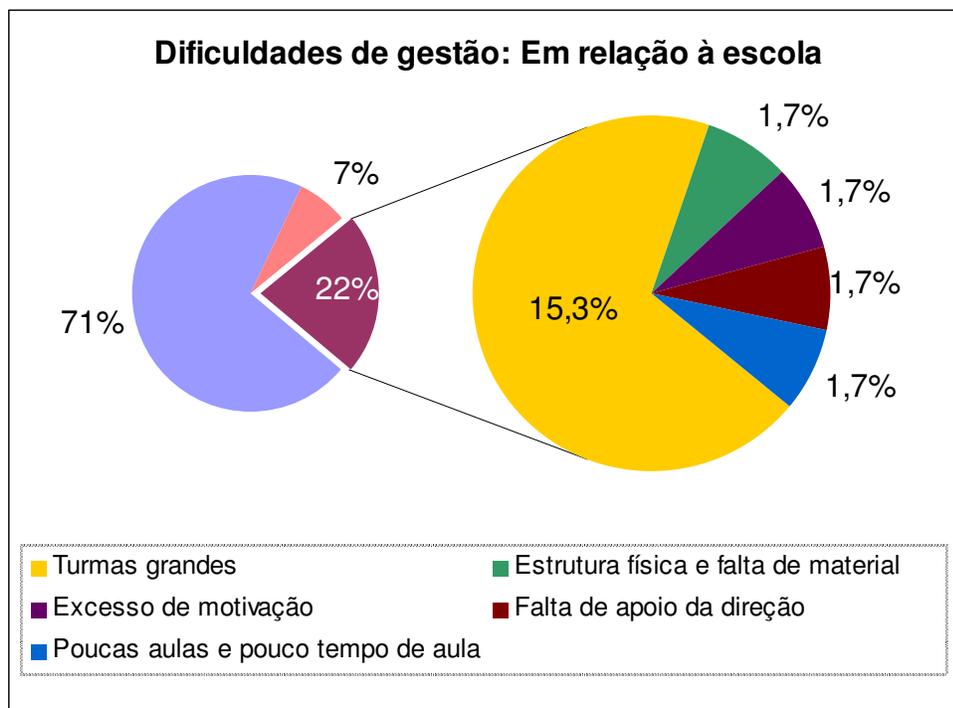
Gráfico 2 – Detalhamento das dificuldades de gestão de aula relacionadas ao professor



### DIFICULDADES DE GESTÃO: EM RELAÇÃO À ESCOLA

Conforme observamos no Gráfico 3, os professores associaram 22% das dificuldades de gestão a aspectos da infraestrutura e organização da escola. Os sujeitos lecionam no setor público e as, muito comentadas, características negativas segmento transpareceram nos dados obtidos. Turmas grandes representam 15% das dificuldades de gestão. Estrutura física e falta de material representam 1,7%. O excesso de motivação durante as aulas de EF escolar devido falta de atividade física nas outras aulas representam 1,7%. A falta de apoio da direção contribui com 1,7%. E as poucas aulas de EF escolar e o pouco tempo de aula são 1,7% das dificuldades de gestão relacionadas à infraestrutura escola pública e organização.

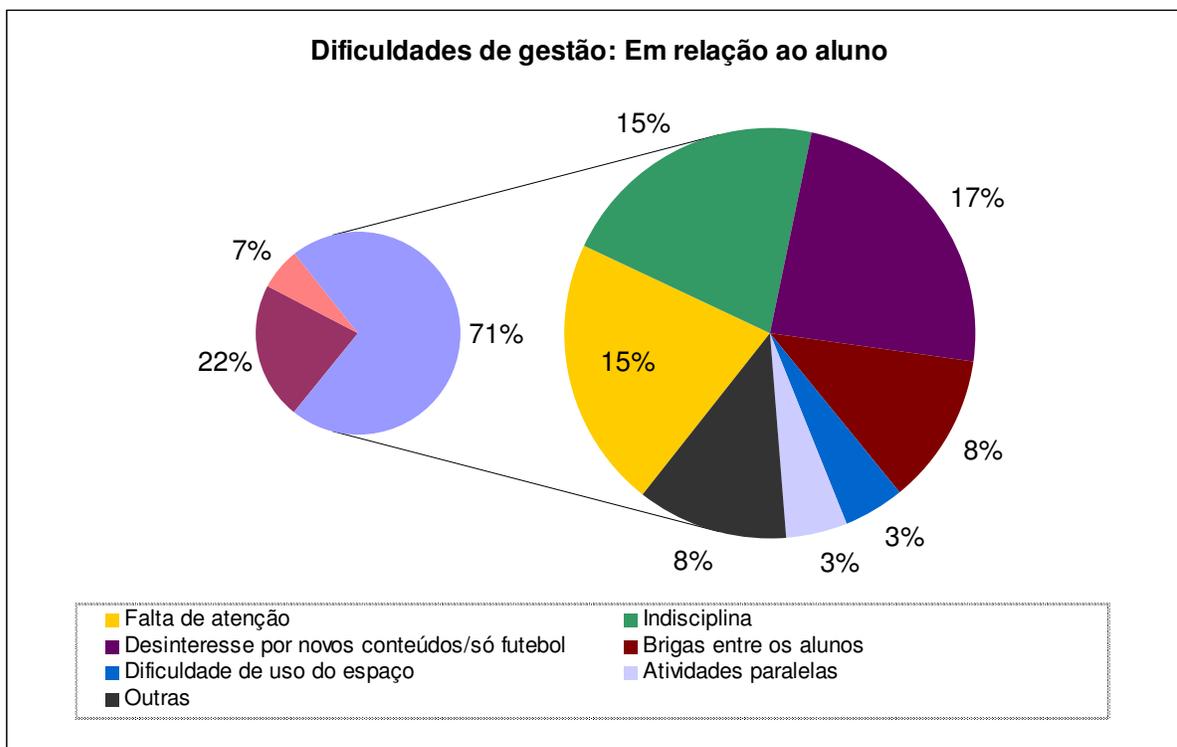
**Gráfico 3 – Detalhamento das dificuldades de gestão de aula relacionadas à infra-estrutura e organização da escola**



### DIFICULDADES DE GESTÃO: EM RELAÇÃO AO ALUNO

No Gráfico 4 observamos o detalhamento das dificuldades de gestão relacionadas aos alunos. Os dados reforçam a falta de compreensão e domínio sobre a gestão de aula, sobre quais são seus recursos e de quem é a responsabilidade de adequar a maneira de gerir às demandas. A falta de atenção representa 15% revelando que técnicas de comunicação e aproximar o conteúdo aos anseios dos alunos podem ser bons recursos a serem empregados neste quesito. A indisciplina conta com mais 15% das dificuldades. Lembramos que as técnicas de gestão aconselham que firmemos acordos sobre o que é permitido já no início do ano e que façamos regras e suas respectivas sanções em conjunto com os alunos para forjar a apropriação dessas normas, de maneira a garantir o cumprimento. É importante fixarmos essas regras em local visível e retomarmos as normas sempre que necessário. O desinteresse por novos conteúdos configura 10% das dificuldades. Aqui é premente esclarecer os alunos quanto representa o esporte na EF, qual é a função da EF escolar e o que ela representa atualmente. O desinteresse é para tudo que não seja futebol na maioria das vezes e sabemos que o esporte é uma pequena parcela do que a EF escolar tem como instrumento para viabilizar o aprendizado. E poucos alunos já experimentaram no cotidiano escolar esses vários instrumentos que estão à disposição do alunado e dos professores. As brigas durante as aulas representam 8% das dificuldades. O professor deve coibir e sobrepor esses comportamentos dando seguimento a aula e lembrar que não é um controlador de comportamentos e sua real contribuição será planejar e trabalhar a dimensão atitudinal em atividades que façam o alunado repensar essas atitudes mais agressivas. Dificuldade de uso do espaço tem 3% das dificuldades. É papel da aula de EF escolar capacitar os alunos a usar bem o espaço, de modo a servir a suas ambições de expressão por meio do corpo plenamente. Se isso não ocorre nas aulas algo deve ser revisto e corrigido pelo docente. Atividades paralelas representam outros 3%. Outras dificuldades de gestão pouco recorrentes representam 10% - Pouca participação familiar; Falta de concentração; Dificuldade de aprendizagem; Utilização de roupas inadequadas; Vergonha de errar.

Gráfico 4 – Detalhamento das dificuldades de gestão de aula relacionadas aos alunos



## CONCLUSÃO

A predominância das dificuldades sobre o comportamento dos alunos comprova pouco conhecimento e habilidade em gerir dos sujeitos investigados. Os cursos de formação devem contemplar técnicas de gestão de aula e de comunicação que ajudem o egresso. A literatura indica saídas às dificuldades apresentadas:

- Experiências práticas na graduação que contemplem técnicas de gestão e comunicação supervisionadas pelos professores;
- Estabelecer junto aos alunos contratos pedagógicos no início do ano letivo;
- Efetuar a sobreposição dos comportamentos disruptivos sem alterar o andamento da aula;
- Organizar o espaço e o material a ser usado previamente e durante as atividades;
- Dividir responsabilidade sobre o andamento da aula com os alunos;
- Fazer o monitoramento e a supervisão das atividades;
- Oferecer sempre conteúdos e estratégias motivantes ligadas aos anseios do alunado;
- Observar e estar em contato com professores mais experientes durante os primeiros anos de docência;
- Procurar apoio na equipe gestora da escola apesar da insegurança em se expor;
- Envolver a comunidade no trabalho desenvolvido.

A maior complexidade e riqueza envolvendo a gestão de aula nas aulas de Educação Física Escolar requerem do professor iniciante muito desprendimento, flexibilidade e poder de observação e reflexão para testar inúmeras estratégias durante os primeiros anos de profissão. É um período tenso e de descobertas e o professor deve preocupar-se em explorar plenamente

essa dimensão da docência. Há muitos recursos a serem usados na gestão que contemplam todos os tipos de comportamento do alunado. O professor não deve entender o aluno como um obstáculo à boa gestão e sim como um indicador de qual recurso de gestão deve ser utilizado.

A escola pública deve reorganizar-se sempre que perceber a necessidade tendo em vista o aprendizado dos alunos. As classes precisam ser menos numerosas. Classes menores favorecem a relação do professor com o aluno e do aluno com o aprendizado, bem como, proporciona facilidades na gestão de aula. Os espaços das escolas devem ser projetados ou adaptados considerando-o meio à aprendizagem, portanto deve ser priorizado a segurança e a adequação desses ambientes. O modo de operar das outras disciplinas deveriam permitir e contemplar o movimentar-se. Isso diminuiria a demasiada ansiedade na aula de EF escolar por parte dos alunos.

Sobretudo antes de preocupar-se com a excelência o professor iniciante deve-se buscar a atitude reflexiva durante a prática nos primeiros anos. A tomada de consciência sobre a própria atuação proporcionará bagagem e experimentação nas quais poderá pautar-se doravante. Seu compromisso nos primeiros anos de atuação deve ser com a auto-percepção com vistas ao aprimoramento.

## BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel (org). **A formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto: Ed. Porto, 1996

ARENDS, Richard. **Aprender a ensinar**. Lisboa: McGraw-Hill, 2005.

BARDIN, Laurence. . **Análise de conteúdo**. 3ª edição. Lisboa: Edições 70, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação - **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. 8, 3ª edição. Brasília: SEF/MEC, 2001.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. Metodologia. In \_\_\_\_\_. **Movimento e Educação Infantil**; um projeto de formação em contexto. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GALLAHUE, David L.; DONNELLY, Frances Cleland. **Educação física desenvolvimentista para todas as crianças**. 4ª edição. São Paulo: Phorte, 2008.

GARIGLIO, José Ângelo. **A cultura docente de professores de Educação Física de uma Escola profissionalizante**: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In \_\_\_\_\_. (org). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 7 – 23.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores in NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2000.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **O Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto alegre: Artmed, 2000.

RANGEL-BETTI, I. C. **Educação física e o ensino médio**: analisando um processo de aprendizagem profissional. Disponível em <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/07n1/Rangel.pdf>, acesso em 26 de outubro de 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

VEENMAM, S. “Reflexiones em y sobre a ación de profesores de E.G.B. em ejercicio em situaciones interativas de clase. In: VILLA, A.(coord). **Perspectivas Y Problemas de la función docente**. Madrid: Nancea, p. 144-174.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2000, p.47.

#### **Contatos**

Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Fone: (11) 3555 2131  
Endereço: Av. Mackenzie, 905 Barueri – SP, CEP: 06460-130  
E-mail: [belfilguerras@mackenzie.com.br](mailto:belfilguerras@mackenzie.com.br)

#### **Tramitação**

Recebido em: 23/01/2009  
Aceito em: 30/08/2009