



## DIÁRIOS DE AULA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ANÁLISE DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

---

João Pereira Bastos Neto

Luis Eugênio Martiny

Pierre Normando Gomes-da-Silva

Universidade Federal da Paraíba – Brasil

**Resumo:** O objetivo do estudo foi analisar a coerência entre os procedimentos didáticos utilizados pelos estagiários de Educação Física – UFPB, quando da realização do estágio supervisionado nas escolas públicas de João Pessoa (PB) e a proposta pedagógica por eles adotada. Foram analisados 159 planos de aula, com o registro dos resultados de sua aplicação, procedentes dos relatórios de dez estagiários do ano de 2008. Os documentos foram apreciados pela técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2008). Verificaram a materialização do trabalho docente desses estagiários, as suas consistências teórico-metodológicas e certa correspondência entre os procedimentos didáticos e as propostas pedagógicas adotadas. Os resultados sinalizam a coerência no aproveitamento das propostas, como também apontam a difícil interação e a contínua tarefa de aproximação entre os referenciais teóricos e o planejamento docente.

**Palavras-chave:** Educação Física; trabalho docente; didática.

### INTRODUÇÃO

Uma das principais questões vinculadas à complexidade da formação docente está focalizada na multiplicidade de conhecimentos, habilidades e competências, que o professor necessita adquirir e lidar, em relação à sua prática pedagógica. O caráter dinâmico e provisório, presente nesses saberes docentes, tem exigido, cada vez mais, dos cursos de formação de professores um constante ajustamento em relação aos seus campos de intervenção. Tal aproximação se circunscreve na possibilidade de formar docentes que consigam responder afirmativamente a esses contextos. Mas, essa ainda é uma lacuna. Caparroz e Bracht (2007) constatam que na formação inicial há uma falta de aprendizado didático que subsidie o docente a realizar seu trabalho na Educação Física escolar.

Na dimensão da formação superior em Educação Física (EF), na modalidade licenciatura, uma das possibilidades de aproximação da graduação e, por conseguinte, dos futuros professores com o seu contexto de atuação acontece por meio dos estágios supervisionados (ministrados nas disciplinas práticas de ensino, em alguns casos) realizados no âmbito escolar. Esses estágios, que têm como objetivo colocar o futuro professor frente a situações reais de ensino, emergem como possibilidades de contribuir para a formação de professores competentes para enfrentar tais situações-problema e organizá-las na expectativa de que ocorra aprendizagem (PERRENOUD, 2000); enfim, de dotar esses futuros professores de um saber-fazer válido, emergido por meio da confluência da teoria com a prática.

No curso de EF da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tal disciplina, além de objetivar esse contato com a realidade por meio da prática pedagógica, almeja formar professores que sejam capazes de refletir sobre a sua própria prática na expectativa de conseguir lidar com a complexidade da ação docente. Nesse contexto, os estágios supervisionados surgem com a finalidade de os futuros professores implantarem, durante o período letivo, um ensino da EF, no âmbito escolar, orientado por uma proposta pedagógica, em termos de concepção de ensino e de prática educativa, com o fim de teorizarem sua própria ação docente, construindo reelaborações da proposta adotada (GOMES-DA-SILVA, 2009).

Ao partir da necessidade do desenvolvimento de uma EF escolar orientada pedagogicamente, fica cada vez mais transparente o distanciamento entre as propostas que são elaboradas/tematizadas na formação superior e a sua funcionalidade nas quadras e salas de aula da escola. A disciplina, nessa dimensão, tenta e se esforça para realizar uma aproximação entre ambas, produzindo adaptações e reformulações.

Sabendo que na área da EF coexistem várias concepções de ensino-aprendizagem (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2000; GRESPAN, 2002; SOUZA JUNIOR, 2001), torna-se pertinente realizar uma reflexão das abordagens pedagógicas adotadas por esses estagiários quando na sua prática de intervenção docente. Essa reflexão permite contribuir com os professores estagiários na expectativa de que consigam analisar a sua própria prática educativa a fim de que tenham consciência das ações que estão tomando.

Nessa dimensão, na área da EF são quatro as propostas sistematizadas trabalhadas na referida disciplina que apresentam uma estruturação lógica e organizada do conhecimento ao longo dos anos escolares. Essas propostas são: 1. EF Desenvolvimentista (GALLAHUE; OZMUN, 2001), cuja centralidade está na educação do, sobre e com o movimento humano, ou seja, nas habilidades e capacidades motoras básicas e nos níveis de aptidão física; 2. EF Psicocinética (LE BOULCH, 2008) que tem como núcleo central a Imagem corporal, atuando por meio de uma educação psicomotora de orientação funcional para o aluno adquirir conhecimentos/habilidades e construir sua personalidade); 3. EF Crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), que vê a EF como campo de superação da ideologia capitalista por meio do ensino da Cultura Corporal, como forma histórica de representação do mundo, que favoreceria os conteúdos a serem tematizados na sala de aula; e 4. EF de Corpo-inteiro de João Batista Freire (1989; FREIRE; SCAGLIA, 2003) em que aborda a prática corporal como meio para educar a sensibilidade e a inteligibilidade da pessoa, propiciando aos educandos a liberdade de agir, a criticidade das imposições sociais visando à consciência autônoma e solidária. Sendo assim, faz-se pertinente a análise dos diários de aula apresentados pelos estagiários e, por conseguinte, a importância do planejamento no trabalho docente.

A utilização, pelos estagiários, dessas propostas pedagógicas se justifica pela expectativa da produção de conhecimentos significativos dentro do processo escolar. Tal adoção possibilita enfatizar o papel da ação docente, do seu saber e fazer pedagógico, e da ação problematizadora e participativa dos alunos em todas as etapas do ensino escolar. Dessa forma, essa orientação do estágio não é para os estagiários adotarem uma teoria pedagógica para a aplicarem de forma descontextualizada e irrefletida na escola. A perspectiva é da (re)significação didática, uma prática orientada, mas refletida e pensada a partir dos problemas cotidianos da escola e do seu entorno social, como sugerem Gomes-da-Silva, Oliveira e Castro (2009) e Caparroz e Bracht (2007).

Nessa relação, a questão-problema aqui levantada consiste em identificar se os procedimentos de ensino-aprendizagem utilizados pelos estagiários em EF, registrados em seus planos, estão coerentes com as propostas pedagógicas adotadas. Isso com o intuito de verificar se os estagiários (re)significam o que as abordagens teoricamente defendem. Para isso faz-se pertinente investigar a coerência entre os procedimentos didáticos pedagógicos utilizados pelos estagiários durante o estágio supervisionado e a proposta eleita. Essa condição permite avaliar a formação inicial dos professores de EF de uma instituição de ensino superior, quando na realização da prática de ensino, bem como aprofunda reflexões em torno da didática

da Educação Física, para além do tecnicismo dos manuais, presentes até a década de 1970, e dos criticismos sociologizados e politizados ao extremo, sem preocupações com a intervenção profissional, construídos até o final da década de 1990.

## METODOLOGIA

O estudo caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa, por meio de fonte documental, de análise descritiva. O material de análise foi extraído de 10 Relatórios Finais de Estágios Supervisionados de 10 estagiários de Educação Física da UFPB, que ministraram suas aulas em escolas públicas da cidade de João Pessoa (PB) no ano de 2008. Desses Relatórios tomaram-se como objeto de investigação principal os 159 planos de aulas, e secundariamente: 10 planos de ensino e relatos de experiências dos estagiários. Esses relatórios foram apresentados como requisito parcial da disciplina de Prática de Ensino em EF – Licenciatura, e estão postados no Banco de Dados da disciplina.

Para realizar a análise dos planos de aula foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2008). A apreciação crítica ocorreu por meio da relação entre as unidades de significado que foram apresentadas: o referencial teórico das propostas pedagógicas e os componentes didáticos presentes nos planos de aula que foram: 1. objetivos das aulas; 2. conteúdos; 3. procedimentos metodológicos; e 4. avaliação. A fim de corroborar com a análise dos planos, foram consultadas as obras originais dos autores que apresentam e descrevem as suas propostas.

Por meio da análise qualitativa desses componentes pôde-se caracterizar as abordagens pedagógicas adotadas por cada estagiário, assim como a coerência entre a proposta escolhida e os procedimentos didáticos apresentados. Para fins de preservação de identidade, cada relatório foi identificado com uma letra (de “A” até “J”) e os nomes dos professores estagiários foram alterados.

As aulas foram aplicadas em duas escolas municipais e oito escolas estaduais do município de João Pessoa (PB). Do total de planos de aulas analisados (160), 80 foram de aulas ministradas para alunos do terceiro ano; 32, de aulas realizadas para o segundo ano; 14, de aulas feitas para o primeiro ano; 17, para o quarto ano; e 17, para o quinto ano. Portanto, todo o planejamento e execução das aulas aconteceram nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

A partir desse total, conseguiu-se elaborar uma estrutura para a análise dos planos, que correspondeu à identificação do número de planos que foram analisados em cada um dos relatórios. Em cada um dos relatórios “A”, “C”, “F” e “H”, 17 planos foram analisados. Nos relatórios “B”, “D” e “E” foram 16 planos considerados. Nos relatórios “I” e “J” foram 15 planos. Por fim, no relatório “G” foram 14 os planos investigados.

De acordo com as análises realizadas, os relatórios foram distribuídos em três categorias de (re)significação, quais sejam: 1. os que não apresentam divergências entre a abordagem e os componentes didáticos em todos os planos de aula; 2. os relatórios que apresentam pequenas variações, seja em um componente didático ou até dois planos de aula; e 3. os relatórios que apresentaram grandes distorções, chegando ao completo equívoco entre os procedimentos didáticos e a abordagem que seria trabalhada.

## RESULTADOS

A escolha da abordagem metodológica dos 10 relatórios analisados incidiu sobre a proposta pedagógica da EF de Corpo-inteiro de João Batista Freire (1989; FREIRE; SCAGLIA, 2003). A justificativa da escolha de tal abordagem por parte dos estagiários, conforme seus depoimentos registrados nos relatórios, esteve centrada principalmente sobre os aspectos do contexto de intervenção e de sua aplicabilidade. Na visão dos estagiários tal proposta é de melhor compreensão didática por parte dos professores e mais adequada para trabalhar com a faixa etária escolhida para a prática de ensino/estágio supervisionado.

Os planos de aulas presentes nos relatórios “F”, “G” e “J”, nos quatro componentes didáticos analisados, se enquadraram na primeira categoria de análise, visto que apresentaram significativa coerência entre os componentes didáticos dos planos de aula e a abordagem pedagógica escolhida. Os planos de aula foram estruturados com todas as suas partes constituintes (identificação, conteúdo, procedimentos, avaliação, materiais utilizados e referências), apresentando uma significativa coerência entre os objetivos e as avaliações, assim como evidenciando no plano de aula número nove (9) do relatório “G” apresentado no Quadro I.

### Quadro I

#### Plano de aula número nove (9)

<b>Campo do estágio</b>	Escola Municipal de João Pessoa (PB)	
<b>Disciplina:</b> Educação Física	<b>Turma:</b> 3º ano	<b>Carga horária:</b> 1h
<b>Professor-Estagiário</b>	Rafael <sup>1</sup>	<b>Data:</b> 12.03.2008
<b>Assunto da aula:</b>	Jogos cooperativos	
<b>Objetivos:</b>	Participar com os colegas atentamente e cooperativamente desenvolvendo o companheirismo e a descoberta do novo	
<b>Procedimentos metodológicos</b>	<b>1º momento</b>	Será feita uma roda de conversa para primeiramente, o professor relembrar os conteúdos desenvolvidos na aula anterior. Após, o professor irá expor os objetivos e as atividades que serão desenvolvidas nesta aula.
	<b>2º momento</b>	Serão realizados os seguintes jogos cooperativos: • Cabo de guerra humano • Pular corda coletivamente
	<b>3º momento</b>	Reunir os alunos novamente em uma roda de conversa para destacar as aprendizagens vivenciadas na aula.
<b>Avaliação</b>	As crianças desenvolveram trabalho em equipe? Os alunos descobriram movimentos e atividades de cooperação com a utilização da corda.	
<b>Recursos</b>	Corda	
<b>Observações:</b>	O comportamento dos alunos durante a realização das tarefas: muitos aceitaram, mas houve resistências de alguns.	
<b>Referências:</b>	FREIRE, J. B.; SCAGLIA, J. A. <i>Educação como prática corporal</i> . São Paulo: Scipione, 2003. SOLER, R. <i>Jogos cooperativos para educação infantil</i> . Rio de Janeiro: Sprint, 2003.	

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Durante todo o processo da prática de ensino os planos de aula foram coerentes com a abordagem pedagógica adotada. Definiram corretamente os objetivos. Priorizaram explorar a criatividade dos alunos na expectativa de gerar mais motivação na turma. Essa condição é uma das principais características da abordagem escolhida. Portanto, apresentaram, dessa forma, uma consistência teórico-metodológica expressiva entre as unidades de significado identificadas.

Os conteúdos ministrados também estiveram de acordo com a abordagem. Nos planos há presente a tematização de algumas manifestações culturais que estão presentes na obra de Freire (1989). Por meio dos

<sup>1</sup> Para preservação de identidade os nomes, tanto dos professores como das escolas, foram alterados.

planos de aula, os professores-estagiários procuraram tematizar não somente os aspectos físicos, mas também os aspectos sociais e afetivos que estão presentes na proposta e que podem ser desenvolvidos nas aulas de EF.

Os procedimentos metodológicos adotados foram de acordo com a abordagem e com a faixa etária das turmas, facilitando uma regularidade nas aulas. Houve uma progressão pedagógica adequada para o decorrer de todo o estágio. Desempenharam uma sistematização pedagógica coerente com o nível das turmas. Um exemplo disso pode se evidenciar no relatório “F”, cujas aulas foram realizadas para o terceiro ano escolar. O professor-estagiário distribuiu as 17 aulas em três unidades didáticas 1. jogos simbólicos; 2. jogos populares; 3. jogos com regras.

A estruturação das aulas nessas unidades é uma real tentativa de sistematizar o conhecimento escolar a ser (re)contextualizado no interior da sala de aula. Essa organização dos saberes, enquanto tempo e espaço, favorece uma possível apreensão ativa por parte dos alunos, dos conteúdos a serem tematizados.

Com os objetivos, conteúdos e procedimentos bem definidos, ficaram facilitados o processo de avaliação das aulas em relação aos alunos das turmas. Assim sendo, o processo avaliativo adotado ficou coerente com os respectivos temas selecionados. Os professores-estagiários avaliaram em todas as suas aulas de forma não punitiva. Nos planos também ficou presente a preocupação com o respeito à cultura dos alunos. Esse quesito é um dos elementos prioritários na proposta de Freire (1989; FREIRE; SCAGLIA, 2003).

Em contrapartida a esses três relatórios, outros sete documentos apresentaram divergências em relação à proposta. Essas discordâncias ocorreram de forma díspar entre os relatórios restantes. Quatro relatórios se colocaram na segunda categoria de análise, visto que apresentaram pequenas variações entre os componentes e a abordagem. Tais variações aconteceram somente em um item de um plano ou no máximo em dois planos completos. Na terceira categoria de análise, três relatórios apresentaram grandes desvios na elaboração e aplicação de todos os planos em relação à abordagem selecionada.

Nessas condições descritas, na categoria das pequenas variações, foi diagnosticado um relatório que apresentou somente uma distorção em um componente didático em todos os planos analisados e três relatórios que apresentaram divergências entre dois a quatro itens dos planos de aula. Na categoria das grandes variações, três relatórios apresentaram total dissensão na construção dos planos de aula e a escolha da proposta adotada.

Ao analisar e interpretar os procedimentos didáticos apresentados nos planos que dizem respeito aos objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação presentes no relatório “A”, todas as aulas foram aplicadas de forma satisfatória. Exceção feita foi a aula de número 16, visto que o processo avaliativo utilizado caracterizou-se como sendo de abordagem desenvolvimentista privilegiando, dessa forma, o padrão motor de determinadas habilidades motoras conforme descrito no plano de aula número 16 e no Quadro 2:

## Quadro 2

### Plano de aula número dezesseis (16)

<b>Campo do estágio:</b>	Escola Estadual de João Pessoa (PB)	
<b>Disciplina:</b> Educação Física	<b>Ano:</b> 3º ano	<b>Turno:</b> Manhã
<b>Professor-Estagiário:</b>	Arthur	
<b>Data:</b> 27/02/08	<b>Duração:</b> 30 min	
<b>Quantidade de alunos:</b>	27	
<b>Tema:</b>	Brincadeiras populares	
<b>Subtema:</b>	Motor (deslocamento e manipulação)	
<b>Objetivos:</b>	Realizar a habilidade de saltar para deslocar-se e a habilidade de arremessar, ambos em um padrão motor adequado	

(continua)

**Quadro 2****Plano de aula número dezesseis (16) (conclusão)**

<b>Procedimentos metodológicos:</b>	<b>1º momento</b>	Para iniciar a aula será explicado em uma roda de conversa o que será feito e seus objetivos
	<b>2º momento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No chão do pátio da escola serão enumerados sete quadrados para cada fila de alunos. O primeiro aluno sairá pulando cada quadrado; quando terminar de pular voltará e entregará o bastão ao colega da sua fila. A equipe que terminar primeiro vencerá</li> <li>Uma fila de meninos e outra de meninas; cada um jogará a bola na cesta de lixo e irá para o final da fila; a equipe que fizer dez cestas primeiro vencerá</li> </ul>
	<b>3º momento</b>	Será feita uma roda de conversa para sugestões e debates sobre o que foi realizado na aula
<b>Avaliação:</b>		Habilidade motora Saltar ( ) estágio inicial ( ) estágio elementar ( X ) estágio maduro Habilidade motora arremessar ( ) estágio inicial ( ) estágio elementar ( X ) estágio maduro
<b>Recursos:</b>		Dois gizos, dois bastões, duas bolas, dois bambolês e dois cestos de lixo
<b>Observações:</b>		As atividades manipulativas e de arremesso prendem muito a turma

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

As outras atividades desenvolvidas estiveram de acordo com a proposta adotada, visto que faz parte dessa abordagem relacionar os aspectos motores (coordenação e agilidade) com os aspectos sociais (cooperação), e isso aconteceu em todas as aulas. O professor-estagiário estimulou os alunos a participarem das aulas, fazendo sugestões de atividades e de planejamento. Também faz parte do propósito pedagógico da abordagem, e que estava descrito nos planos de aula, a utilização de brincadeiras populares que possibilitem valorizar a cultura infantil.

Condição similar a essa foi verificada no relatório “B” em que, de acordo com as planos de aula apresentados, apenas quatro manifestaram alterações em relação à abordagem escolhida. Esses planos de aula não atenderam os aspectos metodológicos e o aspecto avaliativo em razão da falta de concordância entre objetivo e avaliação. Tais planos de aulas foram os de números “um” (1), “três” (3), “cinco” (5) e “nove” (9).

No plano de número um (1) não foram estabelecidos critérios para avaliar a turma. Na aula três (3) também não foi especificado, primeiramente, como os alunos deveriam realizar a atividade e, posteriormente, os critérios de avaliação. Já em relação à aula de número cinco (5) o objetivo centrou-se na eficiência técnica, característica essa da abordagem pedagógica tecnicista. Por fim, na aula nove (9) a avaliação da aprendizagem acabou ocorrendo por meio dos padrões de movimento, caracterizando dessa forma a proposta desenvolvimentista.

Outra circunstância semelhante à situação dos planos de aula apresentados no relatório “B” foi detectada no relatório “H”. Esse relatório apresentou divergências em duas aulas dos planos na correlação com a abordagem adotada. Das 17 aulas ministradas, 15 planos de aulas estavam de acordo com a abordagem trabalhada, com o objetivo de avaliar os alunos de forma coerente e como a abordagem sugere. Exceção feita foi nas aulas três (3) e quinze (15), em que os planos apresentaram no quesito procedimentos metodológicos, características das abordagens, desenvolvimentista e tecnicista, respectivamente.

Em contrapartida, os planos indicam um trabalho muito enriquecedor no resgate do conhecimento dos alunos por meio da utilização de jogos simbólicos e de regras. Uma das principais características da proposta de EF de Corpo-inteiro. O processo avaliativo também foi considerado não punitivo.

Os planos de aula que não caracterizam a abordagem trabalhada nos objetivos, procedimentos metodológicos e avaliação, foram os de números três (3) e quinze (15). No plano de aula número três (3) as atividades elaboradas para os alunos tiveram sua centralidade para fazer que dominassem com eficiência as noções de espaço do corpo e o desenvolvimento de habilidades básicas, como se pode evidenciar no objetivo específico da aula, que foi: “demonstrar-se ágil na execução das atividades além de consistência na habilidade de manipulação – segurar”. Tais características estão presentes na abordagem desenvolvimentista. Em relação ao plano de aula número quinze (15), foi objetivado o desenvolvimento das habilidades motoras especializadas de um esporte. Tal condição é característica da abordagem pedagógica não preditiva tecnicista.

Sobre o relatório “I”, apenas o plano de aula número três (3) foi identificado como divergente em relação às características da proposta pedagógica EF de Corpo-inteiro. Esse plano de aula foi objetivado com muita eficiência técnica, caracterizando a abordagem não preditiva tecnicista. O objetivo dessa aula esteve centrado em fazer que os alunos executassem corretamente o passe. Os outros planos de aulas presentes nas 13 aulas restantes foram bem elaborados, desenvolvidos metodologicamente dentro da abordagem escolhida.

De acordo com os planos de aula presentes no relatório “E”, em todos eles estão presentes atividades compatíveis com a turma. Há os jogos populares que possibilitam o resgate do conhecimento dos alunos e a utilização de materiais alternativos, tais como a utilização de garrafas pet, tampinhas de garrafa, recipientes de plástico vazios, entre outros.

Os três primeiros planos de aula estão elaborados com objetivos definidos, conteúdos, processos metodológicos e avaliativos contextualizados. Porém, a partir dos planos da quarta até a décima sexta aulas, identificou-se que a realização das aulas estavam focalizadas apenas na aplicação das atividades, sem se preocupar com a criação de variações nas atividades, o que possibilita a ativação da cognição.

Apesar de os conteúdos estarem próximos à abordagem escolhida, de acordo com os procedimentos metodológicos, diagnosticou-se certo distanciamento para uma avaliação dinâmica. Nesses planos não estão estabelecidos objetivos claros, como também os critérios de avaliação. Um exemplo é a aula de número cinco (5), cujo professor-estagiário descreveu como seu objetivo geral: “fazer com que os alunos vivenciem e desenvolvam as capacidades motoras, sociais e intelectuais desejadas pelo professor, tomando consciência por meio de conversas e exemplos práticos”. Ao avaliar o desenvolvimento da turma para aquela aula, o professor-estagiário apresenta alguns questionamentos, porém não deixa a relação entre os objetivos e quais os critérios de avaliação em relação à aula.

I) segundo as características individuais, os alunos conseguiram desempenhar as atividades propostas?

( ) todos ( ) a maioria ( ) a metade ( ) a minoria ( ) não conseguiram;

II) Os alunos desempenharam as características motoras?

( ) todos ( ) a maioria ( ) a metade ( ) a minoria ( ) não conseguiram;

III) Dentre as atividades de socialização, os alunos conseguiram cooperação e socialização?

( ) todos ( ) a maioria ( ) a metade ( ) a minoria ( ) não conseguiram (EDUARDO – PLANO DE AULA 5)

Além de reforçar que a avaliação ainda se constitui em um problema da EF, o processo avaliativo apresentado contribui para uma não sincronia, para a obtenção de certa consistência significativa entre a abordagem e os planos. Esses procedimentos condizem com abordagens pedagógicas diversas. Todos os planos de aula não caracterizaram a abordagem trabalhada enquanto objetivos, procedimentos metodológicos e avaliação, com exceção feita aos planos de número um (1), dois (2) e três (3).

Em relação aos planos de aulas descritos no relatório “C”, identificou-se uma falta de organização em seu processo de avaliação. Não foi estabelecido critério algum para avaliar a turma. Como conteúdos, foram tematizadas brincadeiras populares e jogos pré-desportivos. Na maioria dos planos estiveram presentes a utilização de recursos alternativos e a valorização do subtema cooperação.

Outro ponto discordante que foi evidenciado diz respeito à ausência de uma sequência pedagógica para o desenvolvimento das aulas. As atividades abordadas nos procedimentos foram muito repetitivas em todos os planos de aula. Em 11 das 17 aulas ministradas, por exemplo, o professor-estagiário utilizou a mesma atividade, o que, de certa forma, acarreta a possibilidade de não oportunizar a vivência de novos movimentos por parte dos alunos, condição que é estimulada dentro da abordagem e que não foi observada. Neste relatório, todas as aulas realizadas não caracterizam a abordagem trabalhada, como também uma relação com os conteúdos, procedimentos metodológicos e avaliação.

Por fim, nos planos de aula do relatório “D”, pode-se observar que os conteúdos aplicados versaram sobre os jogos cooperativos e jogos com regras. Todavia, não foi identificado se esses jogos e, por conseguinte, suas regras foram construídos com a turma. A divergência dessa condição se manifestou quando da identificação da não variação dos jogos abordados nos conteúdos e procedimentos. Isso de certa forma acarretou a não participação da turma. Um dos princípios pedagógicos da abordagem escolhida está na construção das regras dos jogos por parte dos alunos. Além do mais, nos planos ficou evidente a falta de uma sistematização pedagógica para o desenvolvimento dessas habilidades. A avaliação foi focada nas características individuais, se preocupando com a precisão do movimento. Tais processos não condizem com a proposta escolhida. Tanto na descrição dos objetivos e procedimentos metodológicos quanto na avaliação, todos os planos não caracterizaram a abordagem trabalhada.

Do total de 159 planos de aulas analisados, distribuídos nos 10 relatórios avaliados, somente 46 (28,93%) demonstram divergências significativas em todos os componentes didáticos. Essas incongruências são expostas de acordo com a abordagem pedagógica trabalhada e manifestadas nos relatórios “C”, com 17 planos; “D”, com 17 planos; e “E”, com 13 planos de aulas em desacordo.

Em relação aos componentes didáticos, 47 planos (29,56%) apresentaram divergências nos objetivos. Essas divergências estão presentes nos relatórios “C”, com 17 planos; “D”, com 16 planos; “E”, com 13 planos; e “I” com um plano. Sobre os conteúdos, 49 planos (30,82%) demonstraram incoerências. Eles estão distribuídos em 17 planos no relatório “C”; 16 planos no relatório “D”; 13 planos no relatório “E”; 2 planos no relatório “H”; e 1 plano no relatório “I”.

Nos procedimentos didáticos, 51 planos (32,07%) tiveram desacordos. Desse total, 17 desacordos estão presentes no relatório “C”; 16, no relatório “D”; 13, no relatório “E”; 2, nos relatórios “B” e “H”; e 1, no relatório “I”. Por fim, no item avaliação, 51 planos (32,07%) obtiveram discordância nesses componentes. Essas discordâncias são apresentadas em 17 planos no relatório “C”; 16, no relatório “D”; 13, no relatório “E”; 3, nos relatórios “B”; e 1, nos relatórios “A” e “I”, respectivamente.

A Tabela 1 demonstra um breve resumo dos achados nas análises dos planos de aula em relação à abordagem escolhida. Nela estão presentes os 10 relatórios, distribuídos nas três categorias, os planos de aula analisados (n) em cada um dos relatórios, como também a frequência relativa em relação a esses planos sobre os componentes didáticos avaliados.

**Tabela 1**

Frequência relativa em relação aos componentes didáticos analisados e a proposta pedagógica adotada sobre os planos de aula presentes nos relatórios

Categorias de análise, Relatórios e Planos de aula (n)		Componentes didáticos			
		Objetivos	Conteúdos	Procedimentos	Avaliação
1	F (n 17)	100%	100%	100%	100%
	G (n 14)	100%	100%	100%	100%
	J (n 15)	100%	100%	100%	100%
2	A (n 17)	100%	100%	100%	94,11%
	B (n 16)	100%	100%	87,50%	81,25%
	H (n 17)	100%	88,23%	88,23%	100%
	I (n 14)	92,85%	92,85%	92,85%	92,85%
3	C (n 17)	0*	0*	0*	0*
	D (n 16)	0*	0*	0*	0*
	E (n 16)	18,75%*	18,75%*	18,75%*	18,75%*

\* Divergências significativas entre todos os componentes didáticos presentes no plano em relação à proposta pedagógica.

**Fonte:** Elaborada pelos autores.

## DISCUSSÃO

Os estagiários, quando da construção dos planos de aula e da estruturação do relatório final, realizaram um esforço em apresentar uma organização do seu trabalho didático-pedagógico pautada por uma abordagem pedagógica. Essa condição indica, de certa forma, duas possibilidades de análise sobre os resultados apresentados.

A primeira delas, em um sentido mais amplo, sugere uma leitura de tentativa de aproximação entre a graduação e o contexto de intervenção. Uma tentativa de explicitação dessa relação. Por outro lado, a segunda condição, em um caráter mais restrito, recomenda a análise sobre a própria organização do trabalho didático-pedagógico desses estagiários em relação ao componente curricular que ministraram, ou seja, acerca dos planos de aula realizados.

Sobre a primeira análise, tal condição se justifica na possibilidade de os estagiários conseguirem estabelecer uma síntese entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e a sua aplicabilidade na intervenção prática. Esse nexo de união entre os dois contextos (formação e intervenção) se manifesta por meio do planejamento das aulas, construção de planos de aula, escolha de abordagens pedagógicas e métodos de ensino-aprendizagem e a sistematização dos conteúdos, entre outros conhecimentos. A transformação desses saberes que foram tematizados na formação inicial e que são aplicados na prática de ensino, ou seja, que passam a ser vivenciados quando na situação de intervenção prática real, é o que permite supor tal relação de aproximação.

Alguns autores, dentre os quais Borges (1998), Fuzi, Neto e Benites (2009), Miranda (2008) e Caparroz e Bracht (2007), têm sinalizado certo distanciamento entre esses dois contextos. Essa condição evidenciada reconfigura a relação de existência de uma lacuna entre a formação e a intervenção. A síntese aqui demonstrada, entre a teoria (formação) e a prática (fazer pedagógico), é o que assegura a interdependência entre as finalidades e os objetivos da educação e do ensino (FREITAS, 2006).

Por outro lado, em uma análise mais restrita, a apresentação concisa dos planos de aula, presente na maioria absoluta dos relatórios analisados, sinaliza a organização do trabalho didático-pedagógico desses estagiários. Isso visto que demonstram a estruturação e sistematização desses planos, com seus componentes didáticos, ou seja, seus objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e avaliativos, como também a abordagem pedagógica escolhida para tematizar os saberes escolares.

Essa organização é o que assegura certa responsabilidade sobre a intervenção docente. Tal estruturação sinaliza a preocupação dos estagiários com o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, em fazer da aula de fato um lugar de se aprender saberes significativos e tematizá-los. Ter plena convicção de que esse processo poderá levar o aluno para níveis mais elaborados de compreensão de si e quizá da própria realidade na qual está inserido. De forma que esses estagiários, de um modo geral, atendem o critério proposto por Sacristan (1998, p. 128), para que os conhecimentos, quando trabalhados na escola, “sejam ordenados sequencialmente, por nível de aprendizagem, e contextualizado de acordo com a realidade vivenciada”.

Essa condição busca responder as críticas de Soares (1996) quando afirma que a aula de Educação Física é um lugar em que os alunos que já sabem realizar as práticas corporais com extrema desenvoltura vão para aperfeiçoá-la (jogar), enquanto os que não sabem ficam sentados a olhar (observar). Prática essa considerada habitual nas aulas de EF no âmbito escolar (BRACHT et al., 2003; GONZÁLEZ, 2006; REZER; FENSTENSEIFER, 2008).

Diante disso, é importante considerar a significativa coerência apresentada pelos estagiários-professores, na composição dos planos, entre os componentes didáticos que o estruturam e a abordagem pedagógica adotada. Tal consistência se releva em virtude de somente 28% dos planos apresentarem incoerências em todos os itens que os compõem.

Essa ação de planejamento e registro de aula dos estagiários se contrapõe ao ambiente das aulas de EF na escola, que muitas vezes é marcado por uma falta de organização do trabalho docente, que acaba se manifestando em sua atuação. A ausência de planos de ensino e de planos de aula termina por caracterizar, em muitos casos, a forma de ação do professor, assim como a configuração do componente curricular, no contexto escolar. A decorrência disso é que muitas aulas passam a ser realizadas com um fim em si mesmas.

Ao se detectar a elevada organização didático-pedagógica manifestada nos planos de aula, isso representa certa orientação pedagógica desses professores-estagiários. Em um primeiro momento, reforça a importância das Instituições de Ensino Superior (IES) no processo de formação inicial, em especial a existência de Estágios Supervisionados pedagogicamente estruturados. Em um segundo instante, acentua a correspondência da construção coletiva para a ação docente. Ao dialogar com seus pares, os professores encontram estratégias para lidar com as situações-problema enfrentadas no dia a dia da sala de aula. Por isso, defendemos que a ação do professor de Educação Física deveria acontecer em conjunto, é preciso mais de um professor de Educação Física por turma, isso certamente, realizado em um trabalho coletivo, iria contribuir para o avanço da cultura da Educação Física no país.

Essa consistência interna e a coerência externa apresentadas nos planos confrontam os achados de Melo et al. (2008) quando averiguaram inconsistências significativas nos planos de trabalho de um conjunto de professores que realizavam sua docência na própria formação superior. Assim como, também, nas dificuldades que alguns outros professores encontram em romper com a utilização de propostas pedagógicas consideradas tradicionais (COUTINHO; SILVA, 2009) ao ensino da EF.

Nesse sentido, um ponto de destaque se acentua na escolha da própria proposta pedagógica dos estagiários. Todos adotaram a abordagem de João Batista Freire (1989) que se denomina EF de Corpo-inteiro. Essa preferência sinaliza, de certa forma, uma tentativa de ruptura com propostas tradicionais de ensino da EF na escola. Uma experiência de romper com o caráter instrumental das aulas, as quais são apoiadas sobre um saber-fazer corporal e procedimental, para uma Educação Física mais crítica, construtiva e plural.

A totalidade da escolha pela abordagem de Corpo-inteiro indica certa efetividade de aplicação e aceitação prática da proposta para o Ensino Fundamental I. Isso denota uma superação das próprias críticas feitas por Freire (2009), quando afirma que algumas das abordagens metodológicas emergentes na EF estão distantes do contexto escolar, ou são de difícil realização.

Por fim, as divergências apresentadas nos planos reforçam a necessidade de os estagiários realizarem reflexões críticas sobre as suas ações. Isso na expectativa de se tornarem professores que estejam envolvidos

em sua prática de intervenção pedagógica, com uma atitude reflexiva constante (SCHÖN, 2000). E, por conseguinte, alicerçar a sua produção do conhecimento pedagógico tendo por base a ação, a reflexão crítica e a configuração de uma nova ação (GOMES-DA-SILVA, 2009).

Sendo assim, essa conformação reforça a necessidade de estabelecer uma aproximação entre os saberes abordados na formação inicial, os saberes tematizados no contexto escolar e os saberes provenientes da experiência na prática docente. Desenhando-se assim uma segura opção de encontrar respostas aos questionamentos de Cunha (2007) quando indaga acerca de quais saberes são necessários para essa prática pedagógica e o que é necessário saber para ensinar. Bem como esses resultados de pesquisa sinalizam o Estágio Supervisionado, quando pedagogicamente estruturado na dinâmica professor-pesquisador, como um espaço que atende a recomendação de Sacristan (1998) em fazer a passagem da experiência passiva de aluno ao comportamento ativo como professor, colocando-lhe em situações reais, sob a efetiva supervisão, e colocando os significados educativo, social e epistemológico do conhecimento que é tematizado na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre a aplicação das propostas pedagógicas na escola são muito pertinentes à Educação Física escolar. Essa reflexão crítica acerca do confronto entre a teoria e a prática permite proporcionar aos professores, sejam eles estagiários ou não, a possibilidade concreta da realização de uma educação física orientada pedagogicamente. Uma tentativa de superar o ensino da EF na escola da condição de disciplina meramente ativista para a qualidade de componente curricular, responsável pela tematização, sistematização e apreensão de um conjunto de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Outro ponto a considerar, que se manifesta por meio da análise dos relatórios analisados, é a inexistência de uma única abordagem como sendo a aceitável. O que, de certa forma, permite quebrar o paradigma do consentimento e homogeneidade da escolha de somente uma abordagem em detrimento de outras. Isso permite sinalizar a significativa importância que a diversidade de propostas tem para a área. Cada uma delas com seus princípios pedagógicos são necessárias à prática e ao enriquecimento da EF como componente curricular. A análise dos planos indica essa necessidade de pluralidade.

A relevância do estudo centrou-se na possibilidade de conseguir diagnosticar a consistência no trabalho docente dos estagiários por meio da relação existente entre os planos de aula e as propostas pedagógicas adotadas. Intrinsecamente, isso manifesta um elo entre a formação inicial e o campo de intervenção, visto que é no contexto real da prática docente que se exige e se revela a necessidade da confluência dos diferentes saberes apreendidos e vivenciados na formação superior.

Nesse sentido, o estudo conseguiu atender os objetivos propostos, visto que almejou identificar a relação existente entre os planos de aula e a abordagem de Corpo-inteiro. Além do que, conseguiu realizar a análise entre os componentes didáticos que compõem os planos de aula e a proposta pedagógica adotada, revelando assim uma significativa coerência na organização didático-pedagógica dos professores-estagiários quando nos estágios supervisionados.

## CLASS DIARIES IN TEACHER TRAINING: ANALYSIS OF IMPLEMENTATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHING PROPOSALS

**Abstract:** The purpose of this study was to analyze the consistency between the procedures used by the trainees teaching Physical Education – UFPB, when the completion of supervised training in public schools in João

Pessoa (PB), pedagogical and they adopt. We analyzed 159 lesson plans, with recording the results of its application, the reports coming from ten trainees for 2008. The documents were assessed by the technique of content analysis of Bardin (2008). It is the materialization of the teaching of trainees, their theoretical and methodological consistency and certain procedures correspondence between the didactic and pedagogical proposals adopted. The results indicate consistency in the use of the proposals, but also point to the difficult task of continuous interaction and rapprochement between the theoretical and planning teaching.

**Keywords:** Physical Education; teaching; didactics.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, E.; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. **Revista Kinen**. dez. 2000. Disponível em: <<http://www.kinein.ufsc.br/kinein/artigos/originais/edsonresumo.html>>. Acesso em: 14 abr. 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 8. ed. Lisboa: Edição 70, 2008.
- BORGES, C. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. São Paulo: Papyrus, 1998.
- BRACHT, V. et al. (Org.). **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí: Unijuí, 2003.
- CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- COUTINHO, N. F.; SILVA, S. A. P. S. Conhecimento e aplicação de métodos de ensino para os jogos esportivos coletivos na formação profissional em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 117-144, jan./mar. 2009.
- CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Cocar**, v. 1, p. 31-39, 2007.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.
- \_\_\_\_\_. Por uma educação de corpo inteiro. In: HERMIDA, J. F. (Org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: UFPB, 2009. p. 157-171.
- FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 8. ed. São Paulo: Papyrus, 2006.
- FUZI, F. T.; NETO, S. S.; BENITES, L. C. Teoria da formação e avaliação no currículo de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 13-24, jan./mar. 2009.
- GALLAHUE, D.; OZMUN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2001.
- GOMES-DA-SILVA, P. N. Prática de ensino em educação física: por uma formação do professor-pesquisador. In: HERMIDA, J. F. (Org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: UFPB, 2009. p. 103-128.

- GOMES-DA-SILVA, P. N.; OLIVEIRA, A. B. H.; CASTRO, L. S. Estágio supervisionado em educação física: docência e pesquisa na escola de educação básica da UFPB. Prática de ensino em educação física: por uma formação do professor-pesquisador. In: JEZINE, E. (Org.). **Desafios pedagógicos**: práticas educativas na escola básica. João Pessoa: UFPB, 2009. p. 85-102.
- GONZÁLEZ, F. J. Projeto Curricular em educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo**: ensaios crítico-reflexivos. Chapecó: Argos, 2006. p. 69-109.
- GRESPLAN, M. R. **Educação Física no ensino fundamental**: primeiro ciclo. Campinas: Papirus, 2002.
- LE BOULCH, J. **O corpo na escola no século XXI**. São Paulo: Phorte, 2008.
- MELO, M. S. T. et al. **A didática dos professores da UPE**: uma análise no processo de ensino e de aprendizagem. Extraído da Pró-reitoria de Pós-Graduação da Universidade de Pernambuco. 2008. Disponível em: <[http://www.upe.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=424&Itemid=212](http://www.upe.br/index.php?option=com_content&view=article&id=424&Itemid=212)>. Acesso em: 19 out. 2009.
- MIRANDA, M. I. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (Org.). **Estágio Supervisionado e prática de ensino**: desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 15-36.
- PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Revista Pátio**, Porto Alegre, v. 3, n. 11, p. 15-19, nov./jan. 2000.
- REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 3, p. 319-329, set./dez. 2008.
- SACRISTAN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SOARES, C. L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, Suplemento 2, p. 6-12, 1996.
- SOUZA JÚNIOR, M. O saber e o fazer pedagógico da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARRÓZ, F. E. (Org.). **Educação Física Escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001. v. 1, p. 81-91.

#### Contato

Luis Eugênio Martiny  
Rua Fernando Luis Henrique dos Santos, 765, apto 201, Jardim Oceania  
João Pessoa – PB – Brasil – CEP 58037-050  
E-mail: luis\_martiny@hotmail.com

#### Tramitação

Recebido em 24 de agosto de 2010  
Aceito em 18 de outubro de 2010