

Universidade de Brasília Universidade de Brasília

Faculdade de Educação Física

Mikaell Rodrigues da Silva

**Aspectos Associados às Dificuldades no Exercício da Função Docente
Apresentados por Formandos e Recém-egressos em Educação Física da Faculdade de
Educação Física da Universidade de Brasília/UnB.**

Brasília 2016

Mikaell Rodrigues da Silva

**Aspectos Associados às Dificuldades no Exercício da Função Docente
Apresentados por Formandos e Recém-egressos em Educação Física da Faculdade de
Educação Física da Universidade de Brasília/UnB.**

**Trabalho de conclusão de curso
apresentado como pré-requisito para obtenção
do Título de Licenciado em Educação Física
pela Universidade De Brasília.**

Orientador. Marcelo de Brito

Brasília 2016

*Dedico este trabalho a minha a minha família,
namorada e amigos que me apoiaram durante minha
trajetória, dedico-lhes esta conquista com gratidão.*

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus que possibilitou chegar ao fim desta longa caminhada. Agradeço a minha família, que sempre esteve comigo a todos os momentos me dando força e me apoiando. Sem eles talvez não fosse possível ter chagado aonde cheguei.

Agradeço a minha namorada que sempre me incentivou a ser uma pessoa esforçada para atingir meus objetivos.

Agradeço a meus amigos e colegas que fizeram parte da minha graduação, me auxiliando e apoiando nas etapas de minha formação.

Agradeço a professor Marcelo de Brito, meu orientador, que entendeu minhas dificuldades durante o estudo, e me auxiliou a chegar ao um fim satisfatório. E a todos aqueles que se voluntariaram para a pesquisa.

Agradeço a Deus também por ainda estar saudável após essa difícil jornada. Agradecer aos meus pais que terão que trabalhar dobrado para pagar a energia que gastei durante horas no computador na confecção do presente trabalho. A empresa Coca-cola por produzir uma bebida que me ajudou a enfrentar noites difíceis. A todos meus primos, amigos e namorada que entenderam meu sofrimento e minha ausência. E minha humilde desculpa a minha cama, que esta sofrendo com minha falta.

Resumo

O presente estudo tem como foco as razões subjacentes aos problemas do início da atividade docente na escola por finalistas e egressos recentes do curso de Educação Física na Universidade de Brasília. O tema surgiu em decorrência de observações realizadas durante a minha formação, bem como, de experiências vividas por mim e por colegas de graduação durante os estágios curriculares e matérias obrigatórias já realizadas. O problema que desencadeou este estudo sedimenta-se na percepção de que a insegurança para a ação docente pode ser um fenômeno frequente durante e após o processo formativo que pode estar relacionada com problemas de ordem curricular. O objetivo deste estudo, neste sentido, é verificar se a formação em licenciatura presencial em Educação Física (EDF) na Universidade de Brasília (UnB) está deixando lacunas de ordem curricular que geram insegurança na mediação docente dificultando a consolidação de um estado de prontidão para o exercício da profissão.

Trata-se de um estudo de cunho qualitativo com característica exploratório realizado junto indivíduos que estudam ou estudaram na Faculdade de Educação Física/UnB (FEF/UnB). A amostra foi composta por acadêmicos do curso de licenciatura em educação física da Universidade de Brasília que estão cursando o último semestre de sua formação e egressos do curso que tenham concluído a graduação no semestre anterior ao semestre da realização pesquisa.

Procurou-se identificar questões relacionadas à formação do licenciado em EDF, seus potenciais e limitações e as dificuldades do início da docência, juntamente com aspectos que possam estar relacionados à motivação da escolha do curso, permanência e expectativas futuras.

Concluiu-se que a ordem curricular do curso de licenciatura em EDF não se apresenta relevante como causa do problema da falta de prontidão para o exercício da docência.

Palavras chave: Insegurança no exercício da docência; Formação integral do profissional de educação física; currículo, qualidade docente.

Abstract

The present study focuses on the reasons underlying the problems of the beginning of the teaching activity in the school by finalists and recent graduates of the Physical Education course at the University of Brasília. The theme arose as a result of observations made during my training, as well as the experiences of myself and my undergraduate colleagues during the curricular stages and compulsory subjects already completed. The problem that triggered this study is sedentary in the perception that the insecurity for the teaching action can be a frequent phenomenon during and after the formative process that can be related to problems of curricular order. The purpose of this study, in this sense, is to verify if the undergraduate training in Physical Education (EDF) at the University of Brasília (UnB) is leaving curricular gaps that generate insecurity in teacher mediation making it difficult to consolidate a state of readiness for The exercise of the profession.

This is a qualitative study with an exploratory characteristic carried out with individuals who study or study at the Faculty of Physical Education / UnB. The sample was composed of undergraduate students in the undergraduate degree in physical education at the University of Brasília who are attending the last semester of their training and graduates of the course who have completed graduation in the semester prior to the semester of the research.

We sought to identify issues related to EDF's training, its potential and limitations and the difficulties of beginning the teaching, along with aspects that may be related to the motivation of the course choice, permanence and future expectations.

It was concluded that the curricular order of the degree course in EDF is not relevant as causation of the problem lack of readiness to practice teaching.

Keywords: Insecurity in teaching; Integral training of the physical education professional; Curriculum, teaching quality.

SUMARIO

Introdução	07
Referencial Teórico	10
Metodologia	17
Análise e Discussão dos Dados Coletadas	20
Considerações Finais	34
Referências	37

INTRODUÇÃO

Este estudo é consequência primeiramente de apreensões, dúvidas e receios que apresentei durante minha formação em licenciatura em educação física. Pude observar, com acentuada semelhança, que o mesmo se passava com colegas de graduação. Receios e apreensões parecem ser sentimentos que perpassam a vida acadêmica de muitos. Que razões levam a isso?

Sempre estudei em escolas públicas nas quais é lugar comum a falta de ambiência estrutural, humana e didático-pedagógica para a realização de aulas de educação física. Pouco me recorde de professores que realmente se empenharam em ministrar aulas de qualidade capazes de marcar minha trajetória estudantil e de transmitir conhecimentos que viessem ter importância no meu desenvolvimento motor, psicomotor, ou em outra dimensão humana. Isso era um tanto frustrante, pelo fato de que gostava de assuntos pertinentes à educação física como aspectos fisiológicos e biológicos, o amor ao esporte e atividades que fugissem do tradicional formato de transmissão de conteúdo de outras matérias, nas quais eram aplicados de forma maçante, uma vez que esse modelo não nos atraía, não nos motivava, por estar polarizado apenas no domínio cognitivo, esquecendo que somos corpo e necessitamos de movimento, dinamismo e desenvolvimento psicomotor.

Por este motivo, ao dar início ao curso de graduação em Educação Física (EDF), surgiu o questionamento: seria eu um docente capaz de atender aos anseios dos meus alunos, ou apenas seria um espelho do que eu tive como exemplo?

Minha problemática foi se agravando com o findar do curso e deixando aparente as minhas limitações. Na medida em que disciplinas relacionadas com a docência, estágios, sobretudo, foram surgindo no decorrer do curso, momento em que tive que assumir determinadas turmas de diferentes níveis de ensino, percebi que talvez não fosse capaz de ser um bom docente. O medo de não ter ou perder o controle sobre a turma, de não saber como explicar e aplicar determinada atividade que, aparentemente parecia simples e, sobretudo de não atender ao que eles esperavam de mim como professor, me abalou. Tive até receio de deixar minha timidez superar minha coragem e me fazer desistir de dar aulas mais inovadoras e diferenciadas, em relação à da limitada educação física que tenho na memória.

Contudo, à medida que fui aprofundando a relação teoria-prática devido ao processo frequente de estágios supervisionados que nos levou a interagir com a realidade escolar pude

explorar métodos e técnicas de ensino diferentes e com isso fui conseguindo lidar melhor com meus receios iniciais.

Quando tinha as aulas teóricas em sala de aula, tudo aparentava ser simples, mas ao ter que assumir o controle de uma turma de alunos, era bem mais complicado do que a teoria mostrava. Todavia, à medida que eu ia ministrando as aulas, a teoria passou a me auxiliar na resolução de problemas que iam emergindo da vivência docente estabelecendo uma ponte entre prática e teoria.

Particpei por um ano de um projeto no qual o objetivo principal era desenvolver nos alunos, a vontade de adentrar a um curso de ensino superior após o termino do ensino médio. Esta experiência me deu a oportunidade de aprender mais sobre como atrair e motivar os alunos não só a educação física, mas também a ser um cidadão melhor, desenvolvendo o interesse de se especializar e seguir em frente com os estudos.

Percebi então a importância que um professor qualificado pode ter na vida de seus alunos. Assim, fui me identificando ainda mais com a docência. Aqueles receios iniciais já não me atrapalhavam como antes. Sentia-me cada vez mais suficientemente preparado tanto em relação aos conteúdos quanto psicologicamente. Minha timidez, que tanto me deixava inseguro, estava sob controle, distanciando o medo de não ter voz de comando e controle emocional para assumir meu papel de docente.

Este breve relato que aponta para um final feliz, teve seus momentos de angústia profunda e me fizeram, por vezes, pensar que não seria capaz de atuar como professor. Embora pensasse que essa era uma problemática pouco frequente, ao observar o fato como estudo, logo percebi que outros colegas de graduação estavam passando por situação semelhante.

Dessa percepção, emergiram as questões que inspiraram elaboração deste estudo. Que fatores causam ou de onde surgem esses receios? Todos tiveram semelhante histórico escolar associado às aulas de educação física? Eles conseguem lidar com o fato de não ser suficientemente qualificado como docente, frustrando assim seus discentes? Será que, assim como eu estou superando, ao fim eles superam essa insegurança?

Em decorrência destes questionamentos defini o problema deste estudo: Que aspectos subjazem à insegurança em exercer a função docente durante e após a formação profissional do licenciado em educação física.

Objetivo geral:

Investigar que aspectos estão associados às dificuldades exercício da função docente apresentados por formandos e recém-egressos em EDF da FEF/UnB.

Objetivo específico:

Averiguar a incidência de casos cujo quadro denota sentimentos de insegurança, (medo e/ou angústia) em função do exercício da docência.

Este estudo tem uma perspectiva qualitativa de abordagem fenomenológica de caráter exploratório. Será desenvolvido por meio de levantamento bibliográfico de pesquisas cuja temática relaciona-se com as dificuldades acerca do primeiro contato com a docência.

REFERENCIAL TEORICO

Desde os anos 1980 a educação física vem perdendo o caráter esportivista que imperava em décadas anteriores do século 20, passando a se apropriar de outras manifestações culturais como a dança, a ginástica, o jogo e as lutas. Impulsionados sobremaneira por uma visão humanista que perpassava o cenário da Educação, emergiu uma necessidade de se buscar novas concepções filosófico-teóricas e novas metodológicas de ensino.

O incremento da pós-graduação estendeu-se por vários Estados do país, sobretudo na região sudeste e sul, gerando uma produção de conhecimento que colocou em tensão o modelo vigente, marcadamente influenciado pela concepção tecnicista. Emergiu no cenário da comunidade científica um movimento capitaneado pela visão humanista que veio botar em questão o perfil cartesiano/mecanicista. Em seu texto Bracht (1999), afirma que o campo da Educação Física passa a incorporar as discussões pedagógicas nessas décadas, muito influenciadas pelas ciências humanas, principalmente a sociologia e a filosofia da educação que vieram a formar a base epistemológica para uma visão crítica cujo foco foi à discussão sobre a motricidade e seus significados enquanto manifesto humano.

Somente em 1996 através da lei 9394/96 é que a educação física passou a ser considerada um componente curricular na educação escolar. Uma vez área de conhecimento, foi necessário estabelecer conteúdos obrigatórios que deveriam ser ensinados no contexto escolar. No texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais constata-se a intenção de superar a ideia de educar o físico enquanto dimensão separada como também o modelo marcadamente esportivista, até então hegemônico, impregnado de um biologicismo e uma mentalidade reducionista cuja visão de ser humano mais parecia com a de uma máquina.

A crítica, igualmente veemente, recaiu sobre o processo alienante decorrente da ausência de um ambiente educacional crítico-reflexivo e de uma relação ensino-aprendizagem valorizadora da realidade cultural do povo brasileiro o que fazia da EDF uma disciplina sem muito sentido na escola, para a educação e para a sociedade.

Embargada de um discurso transformador acreditou-se poder provar e comprovar a importância das aulas de educação física no contexto escolar como também equanimizar nosso valor enquanto área de conhecimento com relação a outras áreas.

Contudo, desde sua introdução como conteúdo escolar, é senso comum que a educação física é mais uma sub-disciplina com finalidade complementar, utilitária e ocupacional,

tratando-se, sobretudo na visão discente de uma aula para distrair e brincar e não um momento de estudar, pesquisar, analisar, refletir e avaliar. Esse é um fato que dificulta a valorização e o interesse da disciplina Educação Física na escola e pode estar influenciando o interesse dos estudantes em participar das aulas de EDF.

Sem deter os mecanismos de coerção tradicionais (provas, deveres de casa, memorização de conhecimentos sequenciados) desde muito cedo os estudantes percebem que não têm que produzir em função de resultados e/ou penalizações.

O professor iniciante neste sentido, recebe uma carga de responsabilidades por vezes difícil de suportar que o faz buscar mecanismos diversos que ainda não amadureceu para conseguir ministrar sua aula. Comumente, o caminho mais curto será a adoção de estratégias de coerção direta (autoridade/autoritarismo), convencimento ou mesmo ceder a alguma atividade que venha do interesse dos discentes.

No caso dos professores mais experientes, o que muitas vezes se observa é que seu carisma, o domínio de um conteúdo específico e a forma de tratamento com os discentes facilita muito a relação professor-aluno/ professor- conteúdo, o que conseqüentemente acarreta menos esforço na condução das aulas. Todavia, frequentemente o resultado do tempo de atuação é uma opção por uma conduta *laissez-faire*, representado pelo famigerado rola bola.

Essa realidade, a despeito de toda produção acadêmica e ampliação de conhecimento na área, ainda prevalecente até os dias de hoje. Poucas pessoas conhecem e valorizam a importância e nosso amplo campo de atuação.

Um fato que acentua esse estigma imposto a disciplina é a falta de comprometimento dos docentes com os conteúdos que devem ser aplicados em cada modalidade de ensino, não explorando assim o grande potencial da educação física na escola, que é bem mais amplo do que distrair e brincar como citado acima.

Silveira e Pinto (2001) exaltam que a educação física se auto justifica na escola, uma vez que não há outra prática pedagógica que se ocupe da dimensão específica dessa área do conhecimento que é a cultura do movimento humano. Pensar em educar através dessa vertente significa [...] “cuidar do corpo não como algo mecânico, visando apenas o desenvolvimento do aspecto físico, independentemente dos demais, como era anteriormente, décadas atrás, mas sim na perspectiva de sua relação com os outros sistemas: o mental, o emocional, o estético, o

religioso entre outros, que na escola deve ser expressa nos jogos e brincadeiras, lutas, danças, esportes e ginásticas”.

Enfim, o que nos instiga a explorar para saber mais sobre o motivo por trás da dificuldade em tornar-se docente, diria melhor, seguindo a visão de Paulo Freire e Rubem Alves, tornar-se educador. Será que o problema está na qualificação em nível de graduação? Será que o problema é da falta de conexão da teoria com a prática durante o curso? Será que é uma questão que circunscreve a formação da pessoa o que tangencia a formação profissional? É uma questão de ordem sociológica?

Uma boa pista para responder a estas questões advém de Silva (1997) que aponta que considerando tais enfoques formativos e relacionando-os aos ciclos profissionais, o início da carreira apresenta características interessantes que se destacam pelos dilemas e dificuldades vividas pelo professor iniciante. Alguns autores identificam esse período denominando-o de "choque com a realidade".

O professor iniciante geralmente mostra-se inseguro e ansioso pela situação nova que vai viver. É absorvido pelas inúmeras informações que lhe chegam tais como a interação com o contexto complexo da escola; as primeiras interações com os alunos; o contato com os outros docentes; as questões burocráticas da docência (preencher o diário de classe, planejar o curso anual, semestral, bimestral, a aula), a disponibilidade de recursos quase sempre insuficiente ou em má condição.

Além da questão pessoal relatada, Tardif (2002) esclarece que o enfoque nesta fase inicial da carreira docente tem se dado por ser considerada “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

Os professores, segundo Tardif (idem) apresentam dificuldades e limitações semelhantes que escapam ao conhecimento dos alunos e da escola onde frequentam como docente.

De modo geral, o início da carreira constitui um período marcado por crises e dificuldades. Huberman (1992) aponta estudos que revelam que esse período é apontado pelo professor como um dos piores da vida profissional docente e define 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. Essa fase divide-se entre etapa de sobrevivência na qual nos deparamos com a realidade da sala de aula e suas dificuldades e a etapa de descoberta, que pelo entusiasmo, trás a sensação de finalmente pertencermos a um corpo profissional e, por estarmos em situação de responsabilidade, nos ajuda a superar a primeira.

Essas etapas, segundo o mesmo autor, 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 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 (ídem) 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.

Como refere Silva (1997) um professor em início de carreira tem uma visão da profissão diferente da que tem um professor com experiência, e durante os três primeiros anos, por muito boa que seja a preparação do professor em termos científicos e pedagógicos existe sempre o chamado “choque com a realidade” resultante das diferenças encontradas entre a formação inicial e o que acontece na realidade.

Para o mesmo autor “A expressão “choque com a realidade”, aplicada aos professores em início de carreira traduz o impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por um período de tempo mais ou menos longo”. Müller-Fohrbrodt e outros em Silva (1997) também utilizaram a expressão “choque da transição” caracterizando “esse período de medos e de tateamento vivido durante o(s) primeiro(s) ano(s)”.

De acordo com Silva (1997), o choque com a realidade pode manifestar-se segundo cinco indicadores:

- Percepção dos problemas: quando existe percepção dos problemas e é demonstrado algum desagrado (lamentações sobre horários, cansaço, stress, etc.);
- Mudanças de comportamento: quando existem mudanças nos professores que são provocadas por agentes externos;
- Mudanças de atitude: quando o professor muda de atitude relativamente às suas crenças;
- Mudanças de personalidade: mudanças ocorridas em nível da estabilidade emocional e auto conceito;

- Abandono da profissão: é o indicador máximo, e é atingido quando o grau de desilusão é muito elevado; é visto como sendo a única solução. (pg.54)

Uma das dificuldades encontradas pelos docentes em seus anos iniciais, e a falta de organização na gestão de aula. Para Arends (2005) gestão de aula tem como conceito “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”.

Por seu turno, Perrenoud (2000) julga que a gestão de aula, que ele se refere ao termo de organizar e dirigir situações de aprendizagem surge de forma espontânea, e que tem a função de simplesmente garantir a transmissão de conteúdos e possibilitar a realização dos exercícios decorrentes. Arends (2005) conclui, ao fazer uma análise de estudos feitos por Julie Stanford que, que os bons gestores têm procedimentos que regem as conversas, a participação, o movimento, as mudanças nos trabalhos e o que fazer nos tempos livres após as explicações ou quando esperam a próxima tarefa após terminar a estipulada ou quando esperam o término das aulas; dão explicações claras; coíbem comportamentos perturbadores rapidamente; acompanham cuidadosamente o progresso dos alunos.

Gallahue (2008) afirma que a educação física apresenta peculiaridades em relação às demais disciplinas. Como o fato de que ambiente físico das aulas desencadeiam comportamentos diferentes dos vistos em sala de aula, e que cada turma ira se comportar de uma maneira específica. 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), onde Gallahue (2008) afirma que manter o controle da classe promover o autocontrole é muito mais complexo para o professor de educação física que para outros professores que trabalham em sala fechada, tornando assim, necessário modificar seus métodos para manter o controle de determinada turma.

No entanto, é importante ressaltar que para Veenman (1984) e Silva (1997), são os piores anos, porém, os autores consideram que também constituem um momento profícuo para mudanças e desenvolvimento profissional, pois segundo ele, favorecem a tomada de consciência e o debate, pois, enquanto os profissionais experientes não consideram ou nem percebem mais seus gestos cotidianos, os estudantes medem o que supõem ser serenidade e

competência duramente adquiridas. Segundo Perrenoud (2002), a condição de principiante induz em certos aspectos, a uma disponibilidade, a uma busca de explicação, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão.

É o que Cavaco (1995), Gonçalves (1992) e Hubermam (1992) verificaram ao observar sentimentos como insegurança, peculiar ao início da carreira. Destacam também a ocorrência do sentimento de descoberta nesse período profissional, identificando assim um paralelismo, que esta fase conserva, entre a sobrevivência ou o choque com o real e a descoberta, sendo a última motivadora para suportar a primeira. Para Cavaco (idem, p.39) a sobrevivência é um aspecto caracterizado pela:

[...] confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a me aguentar”), a distância entre os ideais e a realidade cotidiana de sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiadas íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas [...] (p.39).

Já sobre a descoberta,

È um aspecto que se traduz no entusiasmo na vontade de descobrir [...] a experimentação, a exaltação por estar finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, seus alunos, o seu problema, o seu programa) por se sentir colega num determinado corpo profissional [...] (p.39).

E deste modo, salienta a autora,

[...] que se podem valorizar as situações de inquietação, de questionamento, por que são potencialmente favoráveis à produção criativa de coisas, de ideais, de novas representações. Constituem passagens, momentos em que há que se esclarecer o que é problemático a fim de reduzir a consciência de desordem e de perda de sentidos, para que as pessoas se apropriem conscientemente do seu poder de intervir naquilo que lhes diz respeito. (idem, p. 168)

A hipótese concernente a essas dificuldades segundo Hubermam (1992) e Veenman (1984), entre outros, é que boa parte dos problemas sentidos pelo iniciante se dá por um tipo de saber idealizado, representação idealizada da escola e do aluno, estruturada nos cursos de formação inicial. É como se tivéssemos a seguinte sentença: os professores em início de carreira passam por muitos problemas que indicam um não saber desse professor no manejo de sala.

Boa parte desse saber, sabe-se que é inerente à experiência, porém, também se sabe que no âmbito da formação inicial o trabalho com esse saber tem ficado a desejar. Ou seja, os autores afirmam que, se o aluno sente dificuldades no manejo de suas aulas foi por que, em sua formação, o curso não conseguiu preencher lacunas e dar a base necessária para a superação de limitações apresentadas no início de sua trajetória como graduando do curso de EDF.

Após apontar todas essas dificuldades apresentadas, me sinto induzido a uma reflexão sobre a formação do profissional da educação. Os cursos, na sua estrutura curricular, didática e aplicada estão cientes desta problemática? Intencionam trabalhar no sentido de amenizar o choque do primeiro contato com a docência? Por que a formação segue recorrendo a modelos tradicionais de ensino presentes numa história da educação física deveras criticada e constatatadamente ineficientes, ineficazes e incongruentes?

METODOLOGIA

O presente estudo é fundado dentro de uma perspectiva qualitativa de abordagem fenomenológica de caráter exploratório. Carlos Gil (2008) afirma que as pesquisas desenvolvidas sob enfoque fenomenológico procuram resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado, no caso deste, o fenômeno já conhecido é a insegurança nos anos iniciais da docência, porém, as causas que provocam este fenômeno é desconhecido. Para apontar as possíveis causas deste fenômeno será utilizado o método exploratório conceituado por Carlos Gil (2008), onde ele aponta que a finalidade da pesquisa exploratória é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores, no qual envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de casos.

O estudo foi realizado no contexto da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília. Selecionamos aleatoriamente estudantes do curso de licenciatura em Educação Física que se graduaram no primeiro semestre do ano 2016, juntamente com estudantes que cursavam o último semestre do mesmo curso.

Com o objetivo de evitar influências, optei por colher informações de ambos os sexos. Neste sentido, selecionei o mesmo número de indivíduos de cada sexo.

O um número final de que doze entrevistados foi um numero de indivíduos possível para este momento e de fato, o que ocorreu evidenciou que uma amostra maior traria respostas muito recorrentes. Dentre os doze selecionados, seis haviam se formado no semestre 1/2016, destes, três indivíduos do sexo masculino e três do sexo feminino. Outros seis que estão cursando o ultimo semestre da graduação. Da mesma forma, três do sexo masculino e três do sexo feminino.

Os selecionados foram indicados por colegas do curso e professores do quadro docente da Faculdade de Educação Física (FEF) que observaram que os indicados apresentavam sinais de insegurança relacionados à docência. Após isto, entrei em contato com os indicados através de telefones e perfis de rede sociais que foram disponibilizados pelas pessoas a quais os indicaram. Através disto, foi esclarecido o teor do estudo e averiguado se os indicados se voluntariam a participar, eis que todos concordaram em participar do estudo.

Após a seleção, foi aplicado um questionário semi-estruturado, composto de perguntas abertas, para que pudessem ser levantadas outras questões que fossem surgindo com o andamento da entrevista, Afirma Gil (2008) que pesquisas de cunho exploratório tem o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato, o que constitui a primeira etapa para uma investigação mais ampla.

A entrevista foi realizada de forma individual nas dependências da faculdade de educação física da universidade de Brasília, no entanto, dias e horas variaram de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Foram necessários quatro dias para a aplicação dos questionários. A duração de cada entrevista variou-se de 18 a 35 minutos. A principal dificuldade encontrada foi na disponibilidade dos voluntários formandos, que geralmente, quando estavam presentes no campus, estavam em aulas. Aos voluntários já formados, a dificuldade foi estabelecer um horário que não chocasse com atividades fora campus.

O questionário, composto de treze questões, formuladas por questões que adivinham a minha inquietação, buscou levantar informações sobre a história de vida de cada um relacionada com as aulas de educação física do tempo de escolarização, se o fato de estudar em escola pública ou privada pode interferir na qualidade da aula ou dos docentes; sua motivação para ter escolhido o curso e o desejo de continuar ou não com a docência procurando identificar se a entrada ao curso foi de previamente escolhida ou apenas resultado de fatores externos; a sua intimidade com relação ao ato docente de ensinar educação física, exemplificando suas dificuldades e em que períodos do curso essa dificuldades se tornaram mais aparentes; quais sensações apresentadas por parte dos docentes; críticas ao curso e suas ramificações; experiências vividas durante o decorrer do curso; progressos atitudinais e conceituais;

Eis as questões que foram tomadas como luz para as entrevistas:

- Você estudou em escola particular, ou pública?
- Como foram suas aulas de educação física na época de escola?
- Licenciatura em educação física foi seu primeiro objetivo, ou só uma opção?
- O que te incentivou a escolher a Licenciatura em Educação Física?
- Você pretende seguir na área da Licenciatura?
- Você gosta de dar aula?
- Você se sente bem dando aula?

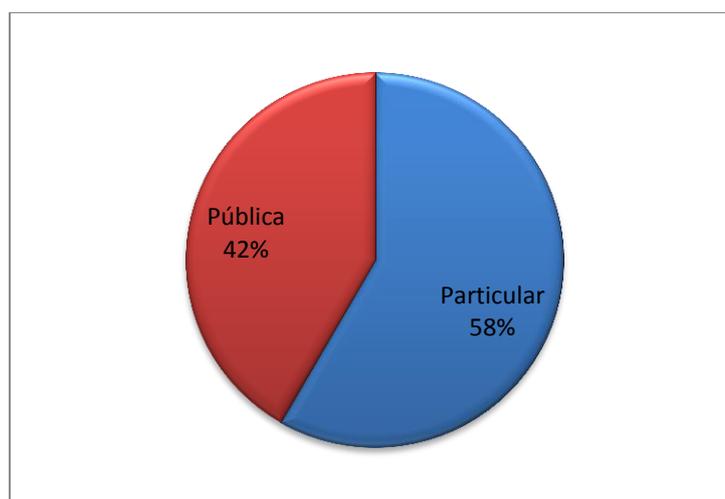
- Você acha que seu curso te preparou bem pra assumir a sala de aula, tanto na parte de conteúdo, quanto na parte de postura (timidez, voz de comando, pulso firme)?
- O estágio te preparou realmente pra assumir uma turma?
- Você teve dificuldades em alguma faixa etária?
- Se você for seguir na Licenciatura, pretende atender a que faixa etária?
- Você viu progresso em relação ao primeiro dia que entrou em uma sala de aula como professor, aos dias hoje?
- Você participou de algum projeto que incentivasse a docência?

Para evitar algum constrangimento e buscando favorecer um contexto onde as questões fossem respondidas com naturalidade, a entrevista não foi gravada por áudio ou vídeo. Optei por somente descrever as informações recolhidas através de anedotário.

ANALISE E DISCUSSAO DOS DADOS COLETADOS

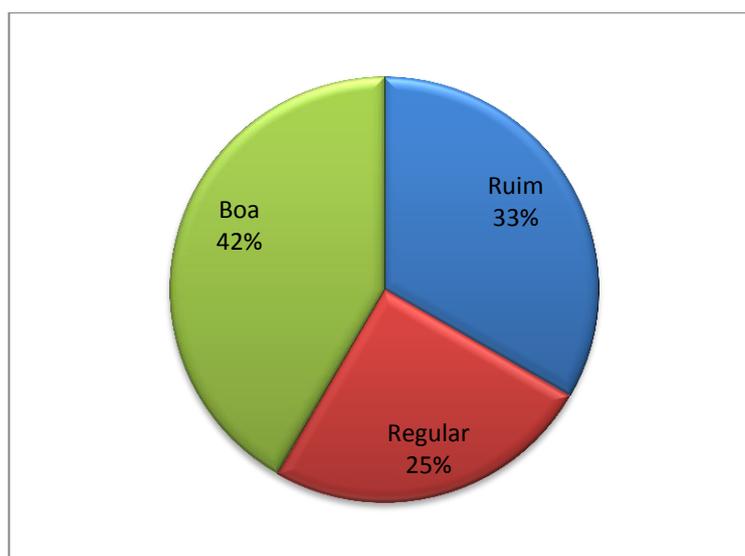
Para facilitar o entendimento dos dados coletados, após realizadas as entrevistas, todas as informações foram transformadas em números para permitir uma análise mais completa e identificar evidencias relevantes, transformando-os em gráficos para melhor compreensão.

Gráfico 1 – Formação no ensino básico.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Gráfico 2 – Qualidade das aulas de educação física.



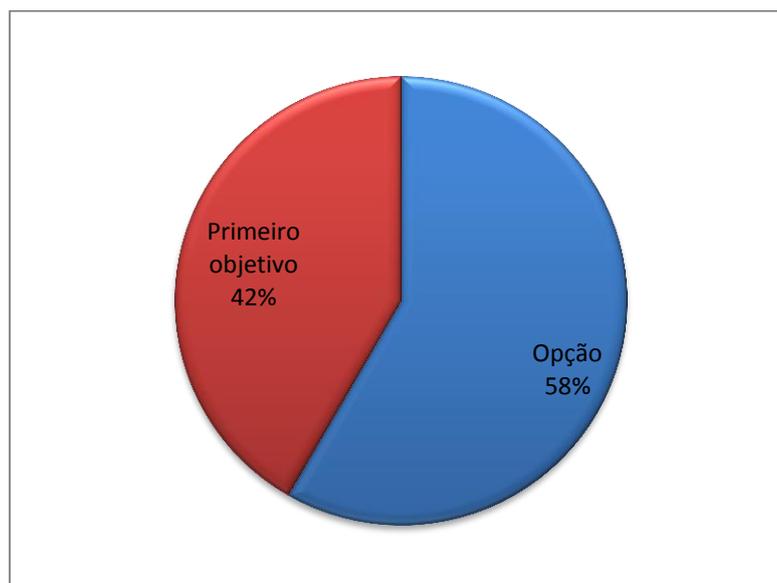
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Podemos observar que, a maioria dos entrevistados 58%, são egressos escolas particulares do DF, o que condiz com dados da Secretaria de Educação do DF (SEDF), que afirma que 60% dos aprovados no último Programa de Avaliação Seriada (PAS) eram alunos de escolas particulares do DF, porém, afirma também que estes números vêm diminuindo a cada ano, o que prova que a educação pública vem em constante crescimento em relação ao preparo de seus alunos a vida acadêmica em faculdades federais.

42% dos sujeitos julga ter uma educação física boa, levando em consideração o domínio de conceitos, metodologias e métodos de ensino por parte dos professores. Os outros afirmam que a educação física não tinha uma sequência de ensino, onde os conteúdos eram limitados, isto quando tinham conteúdo, e não era somente professores “rola bola” (título dado a professores que apenas distribuíam os materiais sem objetivo e sem se importar com o andamento da aula). Porém, algo que pode ser observado foi que, dos 42% que afirmaram ter uma boa educação física, 75% estudaram em escola particular.

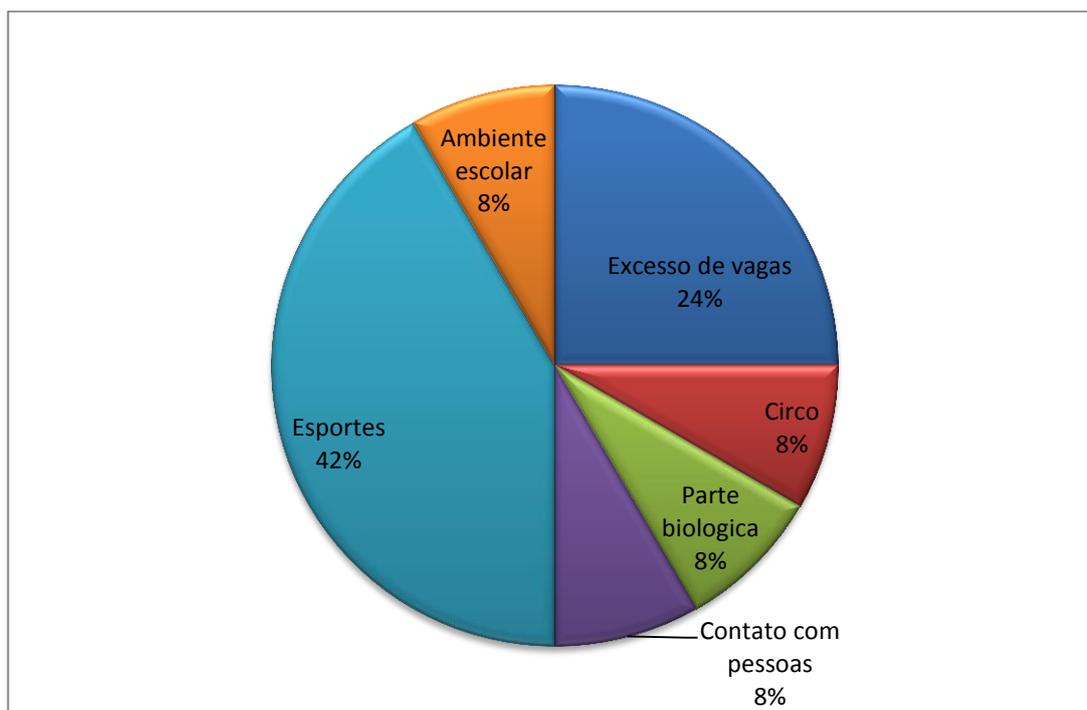
Considerando a possível dificuldade das escolas públicas em obterem recursos financeiros, e a ineficiência na gestão destes recursos para aquisição de materiais e melhores estruturas físicas quem realmente sai prejudicado são os alunos, que não possuem um ambiente que favoreça a aprendizagem. O que obriga aos professores serem mais motivados e criativos na resolução de problemas que surgem com o decorrer do ano letivo, pois normalmente as aulas são realizadas em ambiente aberto como quadras e pátios, estão sujeitas às variações meteorológicas, e a falta de material faz com que o professor improvise métodos de substituir estes materiais. Eis que é observada a necessidade de professores dispostos a superar as adversidades que venham a interferir na realização do currículo que será aplicado, que segundo Palma (2008) ao organizarmos um currículo, devemos considerar que ele reflete várias imagens: o currículo oficial ou explícito, o currículo real ou manifesto e o currículo oculto. Todas essas imagens são refletidas no sistema curricular. O currículo oficial ou explícito é aquele abordado e apresentado em forma de livro-texto, documentos ou outra forma impressa - o que deve ser. O currículo oculto é aquele que não está evidente, composto pelas dimensões sociais, políticas, filosóficas e didático-pedagógicas que ficam subjacentes - o que não se vê não se diz, mas se percebe nas ações e nas falas dos professores. O currículo real ou manifesto é o currículo em ação na sala de aula - o que se faz e o que se diz.

Gráfico 3 – A escolha do curso.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

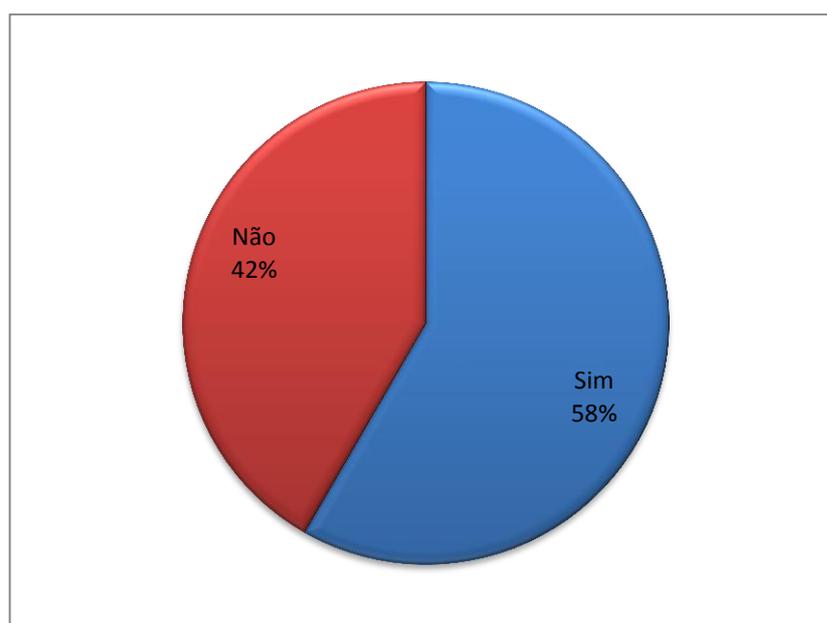
Gráfico 4 – Incentivo a escolha do curso de Educação Física.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Após observar os gráficos três e quatro, temos uma constatação preocupante. Atualmente, grande parte dos alunos faz licenciatura como segunda opção, o que deixa claro que, não tinham o objetivo inicial de ser um docente em educação física, e acabaram escolhendo o curso, pois não atingiram suas metas principais, por amor a esportes, por excesso de vagas, como citado pelos sujeitos, ou simplesmente pela necessidade de ingressar em um curso de ensino superior. Essa indefinição vocacional observada como também uma incongruência com os reais interesses profissionais pode acarretar como consequência desinteresse ou mesmo falta de empenho nos estudos durante a graduação? Não duvido. O resultado, é de se esperar, pode ser um profissional sem afinidade com sua área de atuação que ao conduzir seu curso sem o devido empenho também o faz quando passa a exercer a profissão uma vez que encontra no contexto escolar um ambiente carregado de condicionamentos e padrões que desestimulam a ação transformadora. Esse é um fato que muito se observa contexto dos profissionais de EDF forma, mesmo que a formação acadêmica ofereça condições para uma boa qualificação profissional o resultado não é atingido uma vez que as potencialidades não são aproveitadas. Obviamente o mesmo pode acontecer se o estudante for interessado e capaz e a instituição for ruim.

Gráfico 5 – Desejo sem segui na licenciatura.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

O gráfico cinco é uma consequência dos gráficos três e quatro, onde podemos observar que, mesmo com o decorrer do curso, nem todos os alunos conseguem se identificar com a docência em educação física, e assim, partem para outros ramos profissionais. Ou mesmo não tendo interesse e afinidade, irão atuar na profissão por um possível oportunismo, facilidade, ou simplesmente a falta de opção.

Gráfico 6 – Gostar de dar aula.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

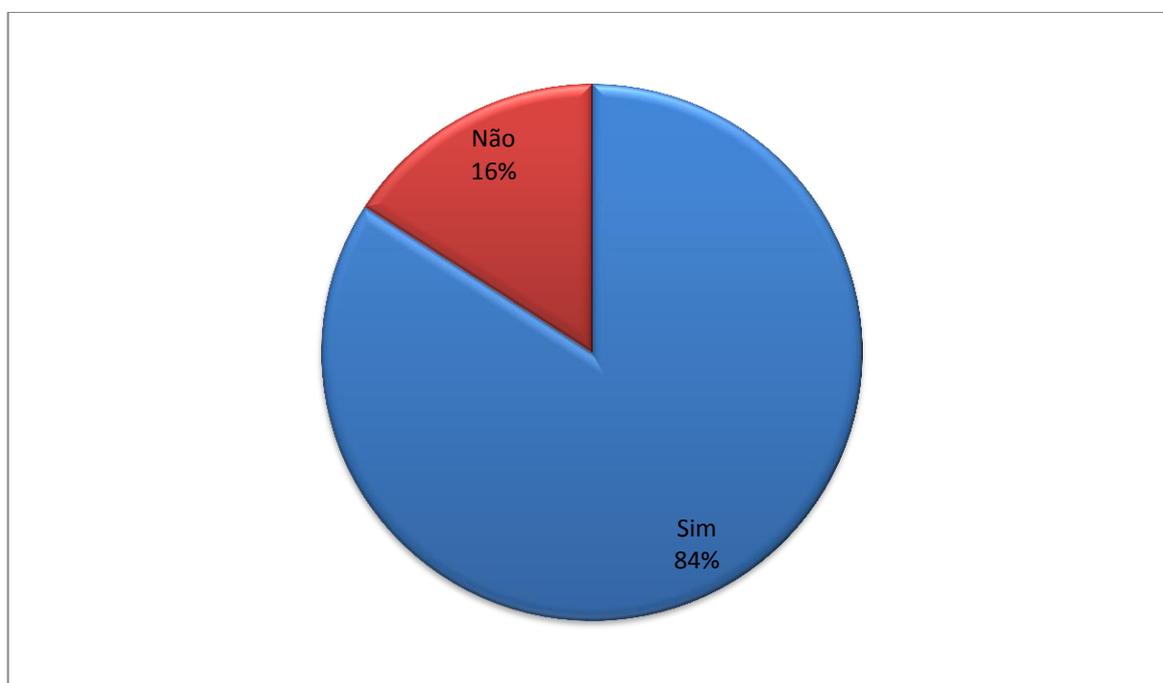
Gráfico 7 – Sentir-se bem ao ministrar uma aula.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

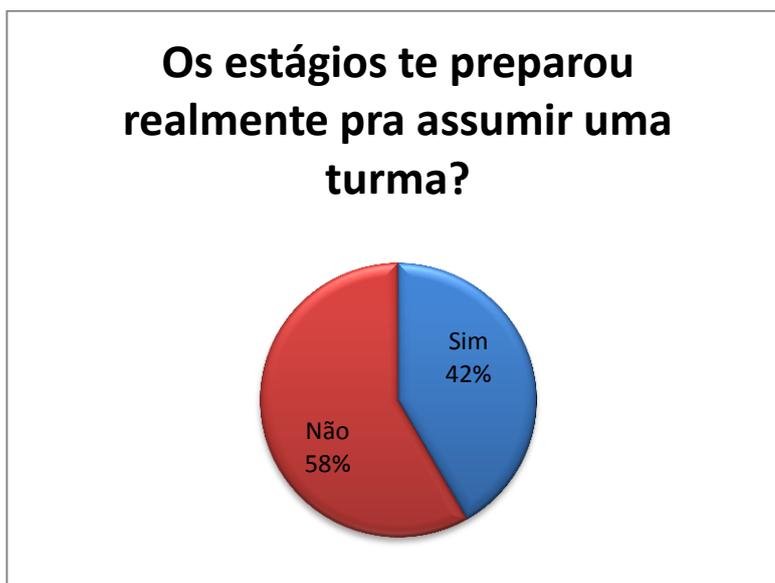
Os gráficos seis e sete extremamente contraditórios em relação aos anteriores. Por mais que todos entrevistados se sintam bem e gostem de dar aula, nem todos querem realmente continuar na carreira de docente. O que pode estar por trás disso? Ser professor pode não ser a real aspiração em função da resposta financeira e social que a profissão encerra. Desvalorização da categoria é um fato histórico-social que, no caso da EDF, ainda recebe a carga de inferiorização porque se avizinha do campo de trabalho braçal. Lembrando que a intelectualidade é uma qualidade requerida pelas profissões mais bem pagas.

Gráfico 8 – Preparação de satisfatória do curso.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Gráfico 9 – Relação com a qualidade dos estágios.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Atualmente, o curso de licenciatura em EDF da UnB se encontra entre os cinco melhores faculdades do país com nota quatro no ENADE (Exame nacional de Desenvolvimento dos Estudantes), prova anual que avalia a qualidade do ensino superior no Brasil, com nota máxima de cinco. O curso é de permanência mínima de seis semestres, e permanência máxima de 10 semestres. Onde o aluno tem como pré-requisito para sua formação, apresentar 188 créditos, estes que podem ser obtidos por meio de disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas, projetos de extensão e matérias de módulo livre, onde o aluno tem direito de se matricular em matéria de outros departamentos, e também 210 horas de atividades complementares, estas sendo obtidas a partir de palestras, eventos esportivos, cursos de extensão e estágios não obrigatórios.

Dentre as matérias obrigatórias, existem estágios de caráter observatório em todas as etapas do ensino básico. Educação infantil, de 3 a 5 anos de idade, dividido entre creches e pré-escola. Ensino fundamental, de 6 a 14 anos, de 1º ao 9º ano. Ensino médio, 15 a 17 anos, de 1º ao 3º ano e por último o EJA (ensino de jovens e adultos), onde pode haver alunos de faixa etária mais elevada. Nestes estágios, os graduandos tem a oportunidade de acompanhar a realidade escola de perto. E além destes, mais dois estágios com supervisão onde o aluno irá escolher uma determinada modalidade de ensino para atuar. Porém, desta feita o aluno terá

que ministrar determinadas horas de intervenção, tendo assim que praticar o exercício docente.

Ao fazer essa breve análise do currículo da licenciatura em EDF, podemos perceber que, o currículo foi estruturado para promover um grande contato com a realidade escolar, assim possibilitando que o graduando, ao logo do curso vá se familiarizando com o ambiente escolar, com o objetivo de amenizar o “choque de realidade” descrito por Silva (1997), auxiliando assim a superar receios em relação a assumir uma turma com alunos de variados níveis de ensino.

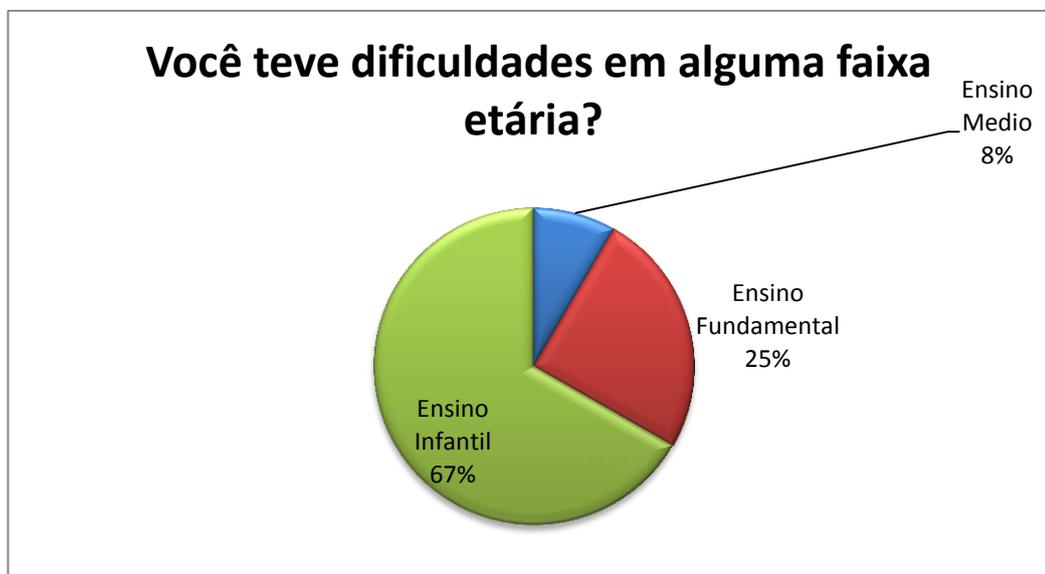
A amostra afirma que, apesar de que o currículo tente fazer esse elo entre o graduando e escola, os estágios ainda são muito falhos, pelo fato de que, a maioria dos estágios serem de caráter observatório, e que isso faz com que apenas vejam os erros ou acertos dos professores observados, mas que não deixam livres para atuar, ou seja, sabem o que deve ser feito, mas não sabe como fazer, como agir e como superar erros ou reproduzir os acertos apresentados pelos docentes. Pimenta (2004), partindo de estudo feito em escolas de formação de professores, introduz a discussão de práxis, na tentativa de superar a decantada dicotomia entre teoria e prática. Conclui que o estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. Esta foi a principal crítica entres os entrevistados, que afirmam que apenas os estágios supervisionados com intervenção podem realmente preparar um graduando a ministrar uma aula.

Na questão teórica, o curso não deixa falhas, aponta a amostra. Pois, durante a formação, os graduandos tem um amplo contato com professores qualificados, que detém um vasto leque de conhecimento e experiências nas práticas de ensino e suas metodologias. Segundo os depoimentos, estes docentes traduzem nas suas aulas uma base teórica ampla que favorece a elaboração de uma aula de qualidade.

Além disto, os entrevistados frisam a importância de conhecer a fundo como fazer um planejamento didático, não só para uma determinada aula, mas também a elaboração de planejamento de forma mais completa, fazendo planejamentos anuais, tendo assim, que ter

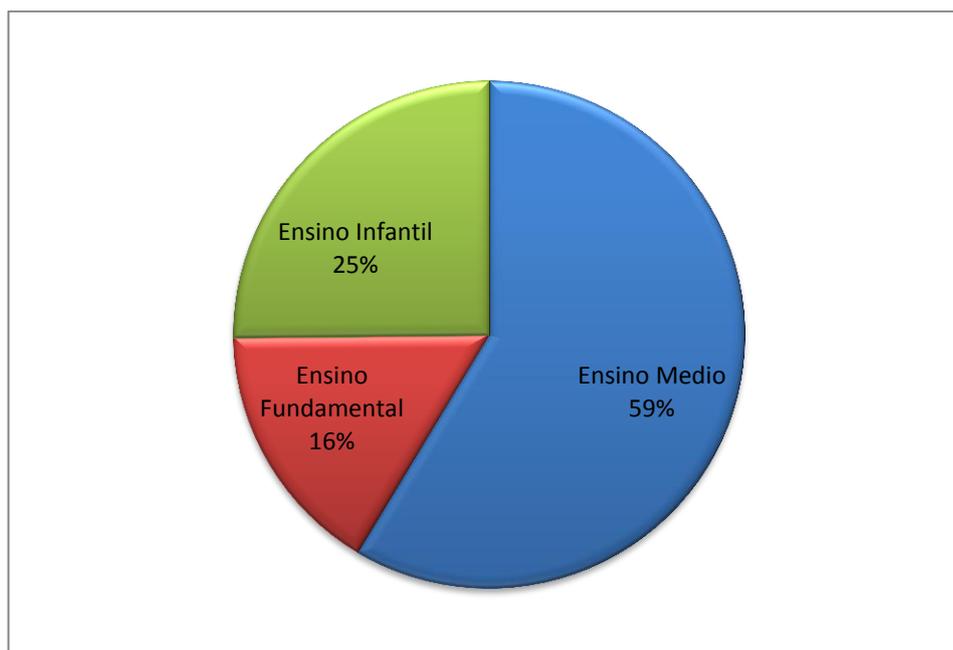
uma boa base sobre aspectos psicossociais, maturacionais e do desenvolvimento de seus alunos.

Gráfico 10 – Tipos de dificuldades.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Gráfico 11- Anseios de futuras atuações.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Todos os alunos passam de forma obrigatória por todas as etapas da educação básica, alguns conseguiram se adequar melhor, já outros tiveram maior dificuldade para adaptar a determinados períodos. O estudo apontou que grande parte (67%) dos entrevistados encontrou muita dificuldade na educação infantil de 0 a 5 anos de idade. Eles afirmam que nesta idade – “Os alunos são muito agitados, muito desobedientes, não sabem respeitar minhas ordens ou comandos, ou ficava bagunçando, gritando, dava era raiva”, tornando assim muito mais difícil ministrar a aula. Ainda mais para eles que ainda eram muito inexperientes, o que potencializava essa dificuldade.

Nesta etapa, a criança necessita de estímulos e metodologias que lhe incentivem, os instiguem, fazendo assim com que suas atenções sejam voltadas ao docente, pois, nesta faixa etária, apresenta-se o que Vygotski (1996) denomina de “crise dos três anos”. Vygotski aponta quatro sintomas que podem ser observados nos alunos neste período: a) negativismo; b) teimosia; c) rebeldia e d) insubordinação. O negativismo refere-se ao fato de a conduta da criança opor-se a tudo o que lhe propõem os adultos – ressaltando-se que não se trata de uma reação ao conteúdo específico das solicitações ou proposições, mas ao fato mesmo de tal solicitação ter sido feita pelo adulto. A teimosia refere-se à atitude da criança de insistir em ser atendida em suas exigências, destacando-se que tal insistência não se deve ao desejo intenso da criança de obter algo, mas ao fato de querer ser atendida em algo que ela disse ou exigiu anteriormente. A rebeldia é uma atitude de protesto generalizado, dirigido não a pessoas (como no caso do negativismo), mas às normas educativas e ao regime de vida imposto à criança. Por fim, a insubordinação refere-se à aspiração da criança de ser independente e querer fazer tudo por si mesma.

Por este motivo, 59% da amostra, caso siga no campo da licenciatura, pretende trabalhar com alunos do ensino médio com idades entre 15 e 17 anos. Como justificativa, os entrevistados afirmam que, têm mais facilidade com o ensino médio pelo fato de terem idades que não se distanciam tanto, assim conseguem ter um melhor entendimento sobre seus anseios e desejos, o que torna a relação professor/aluno menos complicada. Lembrando que neste estágio educacional a característica da EDF é desportivista e que o esforço docente aparenta ser menos exigido, pois também é onde mais se vê o “*rola a bola*”.

Porém, esta suposta afinidade relacionada a um ambiente do qual até bem pouco tempo fazia parte, pode ser desencadeadora de uma postura autoritária pelos professores nos anos iniciais, sobretudo quando não tenham uma postura de liderança junto aos seus dicentes. O que

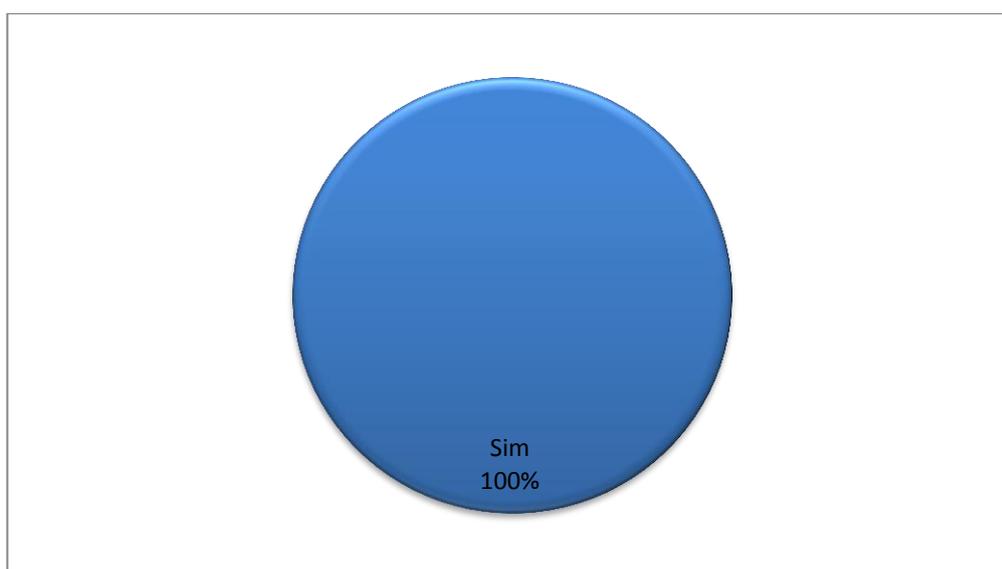
pode ser muito prejudicial nos anos iniciais, pois, o autoritarismo, por parte do professor, inibe, quando não reprime a capacidade de perguntar e de criar do educando. Sobre este assunto Freire 1986 afirma “[...] que a repressão à pergunta é uma dimensão apenas da repressão maior - a repressão ao ser inteiro, a sua expressividade em suas relações no mundo e com o mundo.”.

O professor deve, não somente nos anos iniciais, mas ao longo de sua carreira, saber diferenciar autoridade de autoritarismo. A “autoridade” não faz os educandos inferiores, ao contrário, dá às suas vidas um sentido mais seguro de caminhada e de conquista. Para Moraes (1986) a autoridade do professor nada tem a ver com policiamento observado em uma postura autoritarista, tem sim a ver com a conquista de uma disciplina de vida que não se aprende através de padrões, mas na própria experiência pedagógica.

Para Freire 1986, o importante é que o professor democrático nunca, realmente nunca, transforme a autoridade em autoritarismo. Ele nunca poderá deixar de ser autoridade, onde se deve ter autoridade. Sem autoridade, é muito difícil modelar a liberdade dos estudantes. A liberdade precisa de autoridade para se tornar livre.

Portanto, a postura do professor deve ser de um “educador” responsável pelo ato do conhecimento, considerando o educando como sujeito desse processo.

Gráfico 12 – Progresso na relação com a docência.



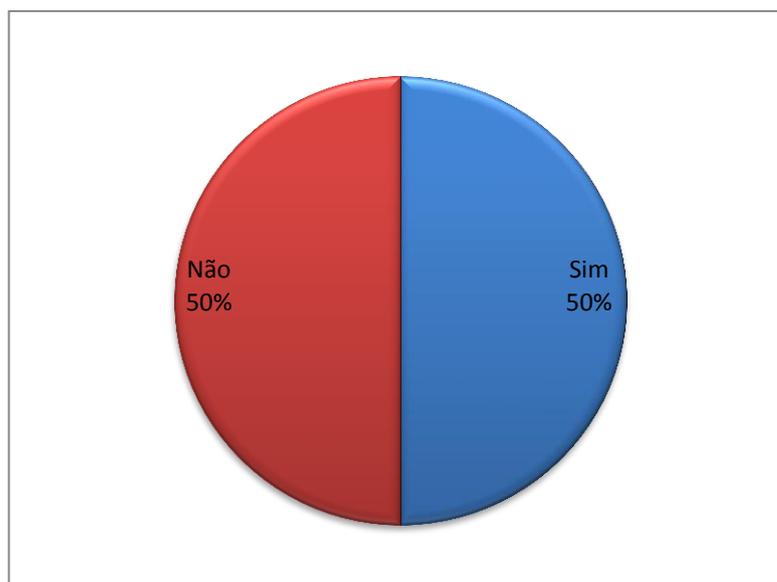
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

A amostra afirma que, ao ter o primeiro contato com a docência através dos estágios sentiram-se despreparados e um tanto quanto acanhados para assumir tal posto de grande responsabilidade. Questões relacionadas ao ego foram apontadas pelos entrevistados que afirma que apresentaram dificuldade em assumir as turmas e lidar com liderança, ou seja, questões de autoconceito, autoimagem, autoestima, desencadeiam em um estado desequilibrante, porque há um atingimento sobretudo das estruturas emocionais, e isso ocorreu comumente diante de turmas que não são “comportadas” ou quando o professor não percebe feedbacks positivos dos estudantes, que foram presenciados por grande parte da amostra. Gallahue (2008) afirma que o fato de que ambiente das aulas de educação física desencadeiam comportamentos diferentes dos vistos em sala de aula em outras matérias, e que cada turma irá se comportar de uma maneira específica. O que exige que o professor saiba lidar com eventuais acontecimentos que corram durante o desenrolar da aula.

Saber lidar, conforme fala o autor, é uma questão de processo como se observa nos depoimentos. Contudo, e aqueles nos quais prevalece o desconforto/dificuldade? Esta exigência que promove a insegurança nos entrevistados, pois, ao ter o primeiro contato com a realidade escolar, evidencia uma falta de experiências os deixam “perdidos” ao tentar assumir o controle da situação. O sentimento é de uma amplificação da sensação de medo, timidez, falta de confiança que dificulta uma coerente e consistente voz de comando, causando um efeito desesperador.

A análise deste gráfico confirma o que foi dito anteriormente em relação à qualidade do curso e dos seus estágios. Todos afirmam que, atualmente se sentem preparados para ministrar uma aula de qualidade, e que, com o decorrer do curso, através de todas suas ramificações, conseguiram superar diversas limitações e inseguranças que apresentavam no início do curso de graduação.

Gráfico 13 – Participação em projetos de incentivo a docência.



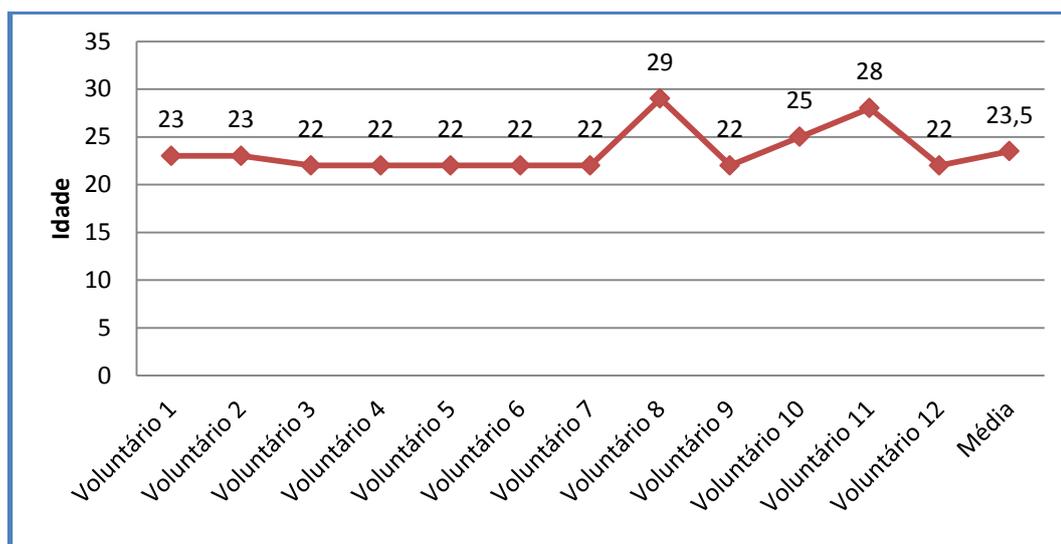
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Considero um dos pontos mais favoráveis da formação de licenciados na UnB a existência de diversos projetos em variados campos de atuação. Um projeto de grande importância para o campo da docência é o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) que tem como objetivo inserir os licenciados, não somente do curso de EDF, mas também de todo o curso de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública de educação. Esta experiência vem proporcionando oportunidades de criação e participação em ações educativas onde metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar são vivenciadas com o intuito de superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os entrevistados, seis deles participaram deste projeto. Entre os que não participaram quatro afirmaram ter tentado entrar neste projeto, porém, sem sucesso. Ou seja, de doze pessoas que participaram da amostra, dez se interessaram pelo projeto, e todos salientaram a extrema importância deste programa que visa dar uma melhor preparação aos licenciados. Dentre os que participaram ou ainda participam do PIBID, afirmam que, após dar entrada ao projeto, seu modo de ver a licenciatura foi ampliado. Desde então sua percepção da importância que um docente pode ter na vida de estudantes ganhou ainda mais relevância. Especialmente de alunos de escolas públicas, que muitas vezes, são pessoas que vêm de ambientes muito carentes, que poucos anseios têm com relação a ter uma vida acadêmica após saírem do ensino básico. Assim, percebemos que o

projeto, em paralelo com estágios e com as aulas teóricas do curso, está se preocupando cada vez mais em promover a qualidade da formação dos alunos de graduação em licenciatura.

Gráfico 14 – Idade dos entrevistados.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

As idades dos componentes da amostra variaram de 22 a 29 anos de idade, com média de 23,5 anos. Os alunos em média demoraram entre 7 a 9 semestres para completar sua formação, com média de 8,17 semestres. O que supera a estimativa inicial de terminar a graduação de seis semestres em 2,17. A justificativa foi que os alunos tiveram dificuldade para seguir o fluxo pré-disposto pela faculdade e ao mesmo tempo conseguir às 210 horas complementares. Fica então a crítica dos entrevistados quanto à estruturação do currículo, onde a todo o momento havia mudanças que deixavam os alunos um tanto quanto desorientados para o seguimento correto da sequência disposta pela faculdade. Porém, mesmo com esse ponto desfavorável, o currículo da UnB é considerado amplo em relação ao que é necessário para a formação de bons professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor tem um papel de suma importância na sociedade, essa é uma fala comum. Reconhecer essa importância na sociedade é de extrema importância, para que ele possa desenvolver um bom trabalho, mas isso é uma questão que só quando acontece na intimidade é que dá-se o nascimento de um educador assim dizia Rubens Alves no seu clássico livro “Conversas com quem gosta de ensinar”. Mas qual é esse papel? E onde como profissional se situa nessa sociedade pra desenvolver este papel?

Ao analisar o contexto histórico da educação no Brasil, iremos perceber que o professor foi tendo este papel moldado pela sociedade ao longo do tempo, o que ainda está em constante mudança. Antigamente tínhamos a concepção de que o professor era o detentor do conhecimento. Como se o aluno, antes de entrar em contato com um professor não tinha nenhum conhecimento (tabula rasa). Atualmente, percebemos uma mudança nessa concepção. O professor no seu processo formativo passou a ser orientado para desempenhar um papel de articular e facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Esta mudança impulsionou-o a um modo de atuação diferente do modelo determinista clássico. Desde então ele foi instigado a buscar novas maneiras de atuar que exigiram dele se qualificar para poder conseguir uma transição do não conhecer ao conhecer crítico-reflexiva. Pode-se observar que essa mudança de paradigma, exigindo uma nova postura docente, mais democrática; mais afetiva; respeitosa; menos punitiva; menos determinista; redefiniu o grau de exigência no ato de ensinar. Isso também trouxe um olhar sobre o quão importante é uma formação de qualidade para os futuros professores, pois eles estão ligados à formação de novos indivíduos na sociedade. Indivíduos que muitas vezes vêm seus professores como exemplos a serem seguidos.

De acordo com o que foi observado no trajeto desta pesquisa, o início do exercício docente pode ser conturbador para alguns profissionais. Principalmente para aqueles que apresentam uma estrutura fraca em relação ao autoconceito, autoimagem, autoestima, o que esteve subjacente às falas dos entrevistados, que os deixam inseguros e hesitantes ao assumir o papel de responsável pela formação de novos indivíduos.

Como principais fatores potencializadores do sentimento de insegurança, podemos apontar o medo do novo, do que foge de seu costume e o coloca em situações desconhecidas, o que provoca receio e limitações no desempenho da determinada função, o que vimos que

acontece principalmente na fase dos estágios iniciais do curso de graduação, onde os discentes se veem na situação de superar barreiras e percalços antes mesmo de saber como deve ser feito este confronto entre a realidade e a teoria.

Observamos então a importância destes estágios curriculares, tendo em vista que seu principal objetivo é promover este choque de realidade ainda enquanto graduando, para que, quando venha a ser um docente responsável definitivamente de uma turma, já saiba como agir e minimizar os efeitos da inserção em uma nova realidade.

A insegurança vai existir sempre que o docente seja colocado a prova, seja nos anos iniciais, ou mesmo em professores com uma “bagagem” mais ampla. O “frio na barriga” e o receio da desaprovação estão presentes não só no magistrado, mas em grande parte (se não em todas) as profissões existentes, porém, saber lidar com esta problemática é um dos segredos para um bom desempenho em sua área profissional. Para isto, o profissional deve se manter atualizado, ampliando sua gama de conhecimento, se especializando não de forma específica, limitada, mas de modo geral, nas várias ramificações de sua profissão.

O professor é um dos principais elos entre o aluno e o conhecimento, e é uma “via de mão dupla”, pois, assim como o aluno utiliza todo o conhecimento transmitido pelo professor, o professor deve saber utilizar sua sensibilidade para reconhecer-se através de seus alunos. O professor que se mostra inseguro, também passa para uma ideia de insegurança para os seus alunos, o que pode acarretar fatores que venham a prejudicar o desempenho, a empolgação e o desejo de aprender dos discentes.

O curso de licenciatura em Educação Física da Universidade de Brasília tem conseguido a atingir qualidade satisfatória na formação de licenciados, pois tem se preocupado com uma formação interessada e articulada com a realidade da práxis de docentes. Os estudantes por sua vez reconhecem seu potencial perante a sociedade como potencializadores do desejo ao conhecimento. O curso também tem uma estruturação contendo um vasto embasamento teórico-metodológico que tem o objetivo de preenchimento de lacunas conceituais, para que, quando necessário, saiba fazer o elo entre o que a teoria afirma e o que a prática necessita, auxiliando assim não superação de adversidades que apareçam com o decorrer da docência.

REFERENCIAS

ALVES, Rubem Azevedo. **Conversas com quem gosta de ensinar**. SP: Papirus 1981.

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

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, agosto, 1999.

BRASIL. Resolução 01 de 18/02/2002, do **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno -MEC.

BRASIL. Resolução 02 de 19/02/2002, do **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno -MEC.

CARLOS GIL, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa Social**, 2008.

CAVACO, M. Helena. **O ofício do professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, A (org.) **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1995, p.155-177.

FAUNDEZ, Antônio e FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

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

GONÇALVES, José Alberto. **A carreira das professoras do ensino primário**. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1995, p.141-169.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo da vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992, p.31-61.

MORAIS, Regis de. **Sala de aula. Que espaço é esse?** E ed. Campinas; Papirus, 1986.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria. **Educação Física e a Organização Curricular**. Londrina: Eduel, 2008.

PERRENOUD, Philippe . **A pratica reflexiva: chave da profissionalização do ofício**. In: _____. **A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.11-25.

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez Editora. 2004.

SILVA, Maria Celeste Marques da. **O primeiro ano de docência: o choque com a realidade**. In: ESTRELA, M. T. (org.) Viver e construir a profissão docente. Portugal: Porto Editora, 1997, p.51-80.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da; PINTO, Joelcio Fernandes. **Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica**. Revista Brasileira Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 137-150, maio 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do Magistério. In: _____. **Saberes docentes e formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2001, p.56-111

VEENMAN, Simon. **Perceived Problems of beginning teachers**. In: **Review of Educational Research Summer**, v.54, n.2, 1984, p.143-178.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. (1996). **Obras escolhidas** (Vol. 4). Madrid: Visor