

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**PERCEPÇÕES NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A
FORMAÇÃO DO SER PROFESSOR A PARTIR DE MERLAU-
PONTY**

TESE DE DOUTORADO

Cassiano Telles

**Santa Maria, RS, Brasil
2019**

**PERCEPÇÕES NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A
FORMAÇÃO DO SER PROFESSOR A PARTIR DE MERLAU-
PONTY**

por

Cassiano Telles

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
Linha de pesquisa Formação Saberes e Desenvolvimento
Profissional, do Centro de Educação, da Universidade Federal de
Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de
Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Luiz Gilberto Kronbauer

**Santa Maria, RS, Brasil
2019**

Telles, Cassiano
PERCEPÇÕES NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A FORMAÇÃO
DO SER PROFESSOR A PARTIR DE MERLAÚPONTY / Cassiano
Telles.- 2019.
110 p.; 30 cm

Orientador: Luiz Gilberto Kronbauer
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2019

1. Educação Física 2. Formação Inicial de Professores 3.
Percepção 4. Fenomenologia 5. Educação I. Kronbauer, Luiz
Gilberto II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação**


A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova
a Tese de Doutorado

**PERCEPÇÕES NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A
FORMAÇÃO DO SER PROFESSOR A PARTIR DE MERLAU-
PONTY**

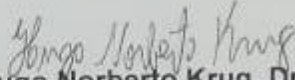
elaborada por
Cassiano Telles


como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Educação

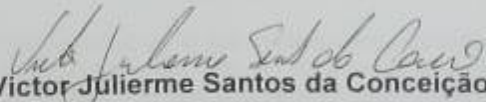
COMISSÃO EXAMINADORA:


Prof. Luiz Gilberto Kronbauer, Dr. (UFSM)
(Presidente/ Orientador)


Prof.^a Helenise Sangoi Antunes, Dr.^a. (UFSM)


Prof. Hugo Norberto Krug, Dr. (UFSM/APOSENTADO)


Prof. Valdo Hermes de Lima Barcellos, Dr. (UFSM)


Prof. Victor Julierme Santos da Conceição, Dr. (UFSC)

Santa Maria, RS, Brasil
2019

DEDICATÓRIA

Não é fácil ter que parar para pensar depois de toda turbulência que passei anteriormente a esta entrega, pensar sobre uma oratória para este momento é lembrar de tudo que abri mão para chegar a este momento, é sofrer com a perda e se acostumar com a escolha. Se existisse uma balança sobre a felicidade e a tristeza com certeza diria que o doutoramento me trouxe mais tristeza que felicidade, mas essa tristeza chega ao fim, na entrega da tese, que a partir de sua entrega ela possa levar junto essa tristeza e que retorne a felicidade!

Não poderia começar a dedicatória sem citar Deus, pois em meus piores e amargurados dias ele esteve comigo, sofrendo junto, caminhado junto e sonhado junto;

Aos meus Pais Silvano Odilo Telles e Dicerlei Tischeler Telles, por terem me aguentado nesses últimos anos, terem me conduzido ao término deste trabalho!

“Pai, Mãe se um dia contarmos aos nossos netos e filhos que uma família humilde que possuía poucos recursos fez multiplicar a esperança da formação acadêmica através de uma simples lojinha acanhada e uma barbearia, com certeza ninguém irá acreditar que algo tão simples chegou tão longe! Muito Obrigado por terem deixado suas prioridades de lado para apostarem em mim, sou grato eternamente!”

Ao meu eterno amigo e Orientador Dr. Luiz Gilberto Kronbauer, pela sua paciência e confiança em meu trabalho! Não possuo palavras para lhe descrever, sua humildade e carinho para com o próximo é algo que levarei para sempre junto comigo;

Dedico este trabalho a todos os que estão em meu coração! Aos que se foram devido a bomba que é lidar com um doutorando só tenho a dizer é que continuam em minha memória para sempre, levando meu amor e carinho, mesmo que não tenha conseguido demonstrar;

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, CAPES, ao Centro de Educação – CE, ao programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE pela oportunidade de proporcionar a mim e aos demais colegas este espaço de formação.

Ao meu orientador Prof. Luz Gilberto Kronbauer, mais uma vez, por sua dedicação e amizade, pelo companheirismo de me aguentar nestes últimos dias, te acordando ou conversando nas horas mais importunas. Pelas palavras singelas de apoio, pois pensei que iria sucumbir a tristeza, quando me vi sem o meu alicerce para continuar. Obrigado por confiar em mim, sei que não fui o melhor, mas me dediquei ao máximo para tentar passar por todas as adversidades e continuar.

Agradeço aos meus amigos, por todo o companheirismo, mesmo nas horas de dificuldade. Não teria como esquecer dos meus colegas, sou muito grato a vocês do fundo do coração!

Também a banca que se fez presente nesta tese qual muito contribuiu para que chegar a este final!

Gostaria de agradecer também ao coração, que soube dar uma trégua para que pudesse concluir tudo isso.

Muito Obrigado!!

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA TESE

Bom dia a todos!

Gostaria de agradecer a todos os membros da banca pelo aceite para este momento.

Agradecer ao Prof. Victor, companheiro de grupo de pesquisa GEPEF, qual não tive contato direto durante sua passada por este, mas sim nos encontros e desencontros da vida acadêmica, festas, conversas, escritas, bancas (participou de minha banca de mestrado), convivência que me fez convidar para este momento.

Professor Valdo, amigo que vim a conhecer durante o doutorado. Toda disciplina do Valdo lá estava o Cassiano juntamente com meu amigo Adalberto, intervindo e discutindo os temas abordados, em especial a “Antropofagia”, qual rendia muitas discussões e ao mesmo tempo risadas, sempre nos posicionando de maneira de tentar contribuir. Quero agradecer “muito” pelo companheirismo e amizade, pelos e-mails convidando para as atividades do grupo Kitanda, aulas inaugurais e palestras.

Professora Helenise, que conheci e passei a admirar por sua sensibilidade e humanismo, qual muitas vezes era enfrentado com rigor desproporcional por aqueles que diziam ser defensores da Educação (como no episódio do Ar-condicionado), queria agradecer pela ajuda que me proporcionou durante os desentendimentos que tive na troca de orientação, momento que me desestabilizou até os dias atuais, qual me trouxe sérias consequências particulares, me desestabilizando emocionalmente. Mas, apesar de tudo, agradeço por ter estado ao meu lado, é um momento que passou, e deveria ter ficado lá atrás.

Professor Hugo, um amigo, professor, ex-orientador, orientador, qual converso bastante, sobre os mais diversos assuntos. Acho que sou o ex-orientando mais chato, sempre com diversos problemas e conversas que não terminam nunca (última vez acho que ficamos 1 hora e meia conversando). Queria agradecer por toda a ajuda e motivação em continuar, não parar na primeira dificuldade, ter me avisado para não entrar no furacão (mas como um bom teimoso não escutei), foi a melhor época da minha vida, estava feliz em

todos os sentidos, adorava chegar em casa, receber a ligação de minha ex-namorada e ler, escrever, estudar e novamente receber o carinho de quem me amava antes de dormir. Sempre estava calmo e tranquilo, bem, em todos os sentidos, não havia pressão, não havia dificuldade, estava tudo bem em casa, na universidade e na vida. Acho que por isso que tenho saudade daquela época que não volta mais!

E por fim, ao meu orientador professor Luiz Gilberto, que me acolheu em minha pior fase, mas não me abandonou, me orientou, tentou eu sei, de todas as formas me motivar, pena que me conheceu no pior momento de minha caminhada. Tudo que aconteceu em 1 ano e meio anterior a sua chegada (onde escrevi 3 projetos diferentes, fui humilhado, reprovado entre outros), matou muito de mim, e, não matou só ao Cassiano acadêmico, mas o namorado (que destruiu seu relacionamento por estar no seu limite emocional), o acadêmico que perdeu a vontade de vir a universidade, o Cassiano que não queria nem sair de casa, e tinha mais para enfrentar! Saliento a perda do senhor como orientador (que depois foi mantido) e a posterior da bolsa (sem ser comunicado, ou muito menos ter direito a defesa), e pior, por pessoas que ajudei, que lutei, que briguei para que estivessem lá, pessoas que se dizem democráticas e defensoras da Educação, mas ao mesmo tempo são ditadoras e não possuem escrúpulos quando se trata de defender seus interesses pessoais.

Sei que é um desabafo, mas peço desculpas ao meu orientador por não ter sido o que ele esperava, sei que ele não fala nada, mas tenho total consciência que poderia ter dado muito mais! Obrigado Luis Gilberto, te confesso que pensei durante o mês todo daquela nossa conversa sobre o sucesso profissional ser solitário, e cheguei à conclusão que não quero ser solitário, quero ser o meio termo (se á de existir/se é possível), quero ser feliz, se isso ainda é possível, quero perceber aonde foi que eu errei e tentar superar todos os traumas que toda essa caminhada do doutoramento me trouxe, quero seguir em frente e ultrapassar essa etapa.

Sei que não deveria estar falando isso neste momento, mas precisava falar e ao mesmo tempo dizer MUITO OBRIGADO A TODOS, pois é o momento de desabafo e também o momento oportuno para dizer que certas coisas que acontecem e mudam muito a vida das pessoas. Gostaria de pedir para todos vocês que são pessoas de minha confiança que não permitam que outras

peças passem por isso, pois não é justo com nenhum ser humano! Agradeço mais uma vez a vocês e afirmo que vou leva-los junto comigo para o resto de minha humilde vida como pessoas boas e que me orgulhei de conviver. Obrigado!

Depois de todos agradecimentos e desabaços, passo para o trabalho denominado **“Percepções na Docência em Educação Física: A Formação do Ser Professor a partir de Merleau-Ponty”**, onde introduzo o tema dizendo que este faz parte de uma inquietação profissional, pois observo ao longo dos anos, enquanto pesquisador na temática da formação de professores em Educação Física – Licenciatura (Especialização, Mestrado e enquanto secretário municipal), que a temática em questão nunca esteve presente de forma clara, sendo a percepção quanto a formação dos professores uma lacuna deixada de lado no momento de pesquisar a formação. Um dos sentidos importantes nesta temática é compreender se os professores entendem a responsabilidade que possuem com si e com o outro ser enquanto formadores, algo que eu enquanto escritor deste trabalho poderia ter escrito mais.

O autor escolhido, se deve a sua sensibilidade com o tema “percepção” nos mais variados níveis, além de minha caminhada acadêmica com o mesmo e as mais diversas leituras de sua obra durante o mestrado. Merleau-Ponty não se mostra um autor fácil, tendo poucos pesquisadores voltados as suas obras, posso dizer que de todos que acabei lendo, muito poucos dos leitores o compreendem de forma satisfatória, eu mesmo a cada leitura me percebo compreender de outra forma. Seus mistérios de tentar desvelar os fenômenos, dando sentido aos sentidos é o que aguçou a sua escolha, além da obra a Fenomenologia da Percepção, que foi muito usada nesse trabalho.

Sobre a “percepção” e nossa tentativa de desvelar as dos professores, nos dedicamos a compreender os conceitos que o autor usou em sua obra, conforme solicitado na qualificação pelo Prof. Fabio Zoboli, qual infelizmente por sua doença não pode estar presente.

Ao seguirmos os preceitos de pesquisa a partir de Merleau-Ponty, tentamos nos aproximar de nosso objeto de pesquisa, o que nos levou grande tempo, entre idas e vindas, entrevistas e observações, novas conversas, tentativas muitas vezes frustradas de compreender qual a percepção que ali estava subjetivamente manifestada.

Tive que me despir de anos de um conceito de pesquisa onde o objeto a ser pesquisado era pensado enquanto distante do pesquisador, algo que o pesquisador precisava se afastar para ser fidedigno, para mergulhar na fenomenologia e fazer parte do processo, ser parte do processo, entender que não existe afastamento do objeto, algo que segundo Merleau-Ponty pode levar muitos anos (estes que não tive nesta pesquisa, devido toda minha história no doutoramento). Sei que poderia ter mergulhado de forma mais incisiva no texto, ter escrito mais, quem sabe explicado mais, mas estar comigo mesmo, com meus pensamentos só me fazia pensar em não querer estar sozinho, a folha em branco representava o pensar no que não deveria e os textos se tornavam melancólicos. Quando consegui escrever perdi (tive problemas com o computador), quando perdi me desesperei, quando me desesperei recorri ao meu orientador Luis Gilberto que me acolheu da maior forma possível. Poderia chorar, mas ao mesmo tempo não sei o que ocorreu, mas tratei enquanto desafio, peguei as poucas páginas que sobraram de minha qualificação e sentei a escrever.

Uma das partes mais complexas foi escrever em francês, levaram horas de trabalho, ainda mais para alguém nada fluente na língua. Traduzir a posteriori era uma tarefa mais complexa ainda até descobrir que poderia comparar minhas traduções com os livros “traduzidos para o Português” e vendidos no Brasil. Isso possibilitou uma agilidade no processo, mas tudo isso para cumprir um pedido que recebi durante a qualificação, não sei se lembra prof. Helenise, mas esse foi um dos meus anotados durante os comentários da qualificação, onde pediu os clássicos originais, sobre usar os livros do autor, não foi fácil mas e assim o fiz.

Voltando ao trabalho, ao conceituar a percepção nos desafiamos a tentar compreender como seria restituir a percepção em seu sentido originário, e de que maneira que iríamos escrever isso, pois compreender a percepção é muito mais que um ato de crer (tema de minha dissertação de mestrado). Perceber é linguagem, ninguém percebe algo que não conhece enquanto linguagem, ninguém conhece algo que é distante, pois o sujeito é seu corpo é linguagem. Neste capítulo, gostaria de ter escrito muito mais sobre o corpo, mas com o passar do tempo acabei tendo que priorizar escritas e tempos de escritas, poderia ter utilizado diversos autores, que poderiam nos ajudar no entendimento

da temática, mas ao mesmo tempo nos atemos a tentar entender somente o autor em questão o que já não foi tarefa fácil.

Ao falarmos de linguagem devo muito ao meu orientador Luis Gilberto, pois é dele a maioria das palavras neste sentido, eu particularmente demorei para entender que somente percebemos devido a linguagem, ou melhor que não percebemos nada que não esteja em nossa linguagem, que ninguém discute algo que não sabe ou que nunca tenham lhe traduzido na forma de linguagem. Pois mesmo que a linguagem seja também intencionalidade corporal e uma forma de percepção, não podemos afirmar que esta traga os mesmos conteúdos. Ou seja, o simbolismo da fala pode ser interpretado, quem fala não sabe necessariamente o que essa expressão está transmitindo para quem escuta.

Ao tentarmos compreender as falas dos professores, confesso que de início me senti perdido, a cada descoberta em Merleau-Ponty uma nova forma de tentar compreender, a cada fala dos professores, uma nova percepção, a cada entrevista uma nova forma de olhar. Resumindo, pode até ser que tudo que considere importante hoje não consideraria mais, pois a cada dia conheço um pouco mais cada professor que observei e vejo que suas dificuldades do dia a dia transcendem nossa percepção.

Durante a escrita tentei fazer um paralelo entre o que eles falaram de forma de pesquisa e o que observei, fazendo 2 subcapítulos, do dito e do não dito, mas ao mesmo tempo do que percebi e do que estava velado. Nada do que encontrei me surpreendeu, pois continuo achando que os discursos são lindos, mas o distanciamento da escola com a universidade ainda está presente nos professores. As crenças descobertas lá na dissertação de mestrado ainda se manifestam fortemente, procurando solucionar seus problemas com um simples fato de acreditar. A aproximação da filosofia e da sociologia com a Educação Física fez com que pensássemos o corpo e a sua prática de forma diferenciada, mas ainda é muito distante do chão da escola, algo que ficou muito presente na observação.

Termino essa escrita dizendo que a percepção que tive foi a de um sentimento de abandono, onde os professores ainda são reprodutores de conteúdos e continuarão assim até que as faculdades consigam criar um elo de ligação entre o que escrevem e discutem e o que ocorre dentro da escola. Enquanto as pesquisas criticarem a atuação docente (mandando acadêmicos

para as escolas para observar e criticar o professor com um certo afastamento sem entender a realidade ou viver a realidade) ou somente trazer soluções escritas sem envolver os professores estaremos fadados a continuar sendo o mais do mesmo.

Termino minhas considerações, não falando muito sobre meus achados mais sim abrindo o debate, pois acredito fielmente que posso contar com a contribuição de todos para melhorar minha forma de compreender e perceber o que quem sabe a mim ficou velado, quem sabe pela falta de vivência ou pesquisa sobre o estar na escola.

Obrigado

EPIGRAFE

*“Para mim, a filosofia consiste em dar um outro nome ao
que foi há muito tempo cristalizado sob esse nome de
Deus”¹*

(Maurice Merleau-Ponty)

¹ MERLEAU-PONTY, M. **Parcours II**. Lagrasse: Verdier, 2000, p.371.

RESUMO

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

PERCEPÇÕES NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A FORMAÇÃO DO SER PROFESSOR A PARTIR DE MERLAU- PONTY

AUTOR: CASSIANO TELLES

ORIENTADOR: LUIZ GILBERTO KRONBAUER

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 26 de Agosto de 2019.

Esta pesquisa se direciona em compreender a percepção que os professores possuem de sua formação em Educação Física acerca do exercício da docência. Para tanto, utilizaremos como base de sustentação teórica os fundamentos da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, onde o autor propõe como meta discutir a possibilidade criadora de sentidos para a existência no mundo. O filósofo apresenta o campo percebido como um conjunto de fenômenos organizados, os quais, por decorrerem de capacidades naturais, produzem entendimentos compreendidos por todos os sujeitos, independentemente de sua língua ou cultura. O caminho de pesquisa se deu a partir de um estudo de caráter qualitativo, com enfoque fenomenológico, sendo que consistiu da fala dos sujeitos como sua opção metodológica. Está pautada na pesquisa de campo na modalidade exploratória-descritiva, que tem o sentido de investigar a relação existente entre a metodologia, teoria e prática, gerando o fenômeno educativo. Esta pesquisa é caracterizada como um estudo de caso, pois nosso foco é no os professores de Educação Física de uma determinada cidade do Noroeste do Rio Grande do Sul, mais especificamente oito (8) professores. Para este estudo, foi utilizada a entrevista semiestruturada e a observação de campo, pois acreditamos que esta é a melhor maneira de adquirirmos informações para chegarmos aos objetivos propostos. Entendemos que o ser docente ao exteriorizar sua percepção nos mostra o seu olhar seja: sobre si, sobre seus pares e sobre o mundo acadêmico, assim podemos descrever os diferentes olhares nas diferentes etapas da carreira escolar. A importância dessa temática se faz para valorizar o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes através do entendimento no que diz respeito a sua existência, dando-lhes uma noção da realidade de como estão atuando e da própria formação adquirida como sujeito que expressa as necessidades humanas, assim, quando observamos o docente, poderemos perceber que seu meio e suas relações vão além da análise da sua prática e do seu discurso, e assim, poderemos evidenciarlo como um ser encarnado no mundo.

Palavras-chave: Educação Física; Formação Inicial de Professores; Percepção.

ABSTRACT

Education Center
Graduate Program in Education
Doctorate in Education

PERCEPTIONS IN PHYSICAL EDUCATION: THE TRAINING OF TEACHER FROM MERLAU-PONTY

AUTHOR: CASSIANO TELLES

GUIDER: LUIZ GILBERTO KRONBAUER

Date and Place of Defense: Santa Maria, 26 August 2019.

This research aims to understand the perception that teachers have of their formation in Physical Education about the exercise of teaching. For this, we will use as a basis of theoretical support the foundations of the phenomenological perspective of Merleau-Ponty, where the author proposes to discuss the creative possibility of meaning for existence in the world. The philosopher presents the perceived field as a set of organized phenomena, which, due to their natural capacities, produce understandings understood by all subjects, regardless of their language or culture. The research paths were based on a qualitative study, with a phenomenological focus, consisting of the speech of the subjects as their methodological option. This is based on field research in exploratory-descriptive mode, which has the sense of investigating the relationship between methodology, theory and practice, generating the educational phenomenon. This study is characterized as a case study, as our focus is on the Physical Education teachers of a particular city in the northwest of Rio Grande do Sul, more specifically eight (8) teachers. For this study, we used semi-structured interview and field observation, because we believe this is the best way to acquire information to reach the proposed objectives. We understand that being a teacher when externalizing his perception shows us his look is: about himself, about his peers and about the academic world, so we can describe the different perspectives at different stages of the school career. The importance of this theme is made to value the personal and professional development of teachers through understanding with regard to their existence, giving them a notion of the reality of how they are acting and the very formation acquired as a subject that expresses human needs, Thus, when we observe the teacher, we can realize that his environment and his relationships go beyond the analysis of his practice and his speech, and thus, we can evidence him as an incarnate being in the world.

Keywords: Physical Education; Initial Teacher Education; Perception.

RÉSUMÉ

Centre d'éducation
Programme d'études supérieures en éducation
Doctorat en éducation

PERCEPTIONS DANS L'EDUCATION PHYSIQUE: LA FORMATION D'ENSEIGNANTS DE MERLAU-PONTY

AUTEUR: CASSIANO TELLES
GUIDER: LUIZ GILBERTO KRONBAUER
Date et lieu de défense: Santa Maria, le 26 août 2019.

Cette recherche vise à comprendre la perception qu'ont les enseignants de leur formation en éducation physique à propos de l'exercice de l'enseignement. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les bases théoriques de la perspective phénoménologique de Merleau-Ponty, où l'auteur propose de discuter de la possibilité créatrice de donner un sens à l'existence dans le monde. Le philosophe présente le champ perçu comme un ensemble de phénomènes organisés qui, en raison de leurs capacités naturelles, génèrent des compréhensions comprises par tous les sujets, indépendamment de leur langue ou de leur culture. Les voies de recherche reposaient sur une étude qualitative, axée sur la phénoménologie, consistant à utiliser le discours des sujets comme option méthodologique. Ceci est basé sur une recherche de terrain en mode exploratoire-descriptif, qui a le sens d'étudier la relation entre la méthodologie, la théorie et la pratique, générant le phénomène éducatif. Cette étude se caractérise par une étude de cas, car nous nous concentrons sur les professeurs d'éducation physique d'une ville du nord-ouest du Rio Grande do Sul, plus précisément huit (8) professeurs. Pour cette étude, nous avons utilisé une interview semi-structurée et une observation sur le terrain, car nous estimons que c'est le meilleur moyen d'obtenir des informations pour atteindre les objectifs proposés. Nous comprenons qu'être enseignant lorsque nous extériorisons sa perception nous montre que son regard est: sur lui-même, sur ses pairs et sur le monde universitaire, afin de pouvoir décrire les différentes perspectives à différentes étapes de la carrière scolaire. L'importance de ce thème est mis en valeur pour valoriser le développement personnel et professionnel des enseignants par la compréhension de leur existence, en leur donnant une idée de la réalité de leur comportement et de la formation même acquise en tant que sujet qui exprime les besoins humains, Ainsi, lorsque nous observons l'enseignant, nous pouvons nous rendre compte que son environnement et ses relations vont au-delà de l'analyse de sa pratique et de son discours. Nous pouvons donc le mettre en évidence en tant qu'être incarné dans le monde.

Mots-clés: éducation physique; Formation initiale des enseignants; Perception.

LIVROS EM LINGUA FRANCESA ORIGINAL

As edições originais² (em língua francesa) das obras de Merleau-Ponty citadas nesta tese:

Merleau-Ponty, M. ***Humanisme et Terreur***. Paris: Gallimard, 1947.

_____. ***La Nature. Notes. Cours du Collège de France***. Paris: Seuil, 1995.

_____. ***La Prose du Monde***. Paris: Gallimard, col. Tel, 1999.

_____. ***La Structure du Comportement***. Paris: PUF, col. Quadriges, 2002.

_____. ***Le Primat de la Perception et ses Conséquences Philosophiques***. Lagrasse: Verdier, 1992.

_____. ***Le Visible et le Invisible***. Paris: Gallimard, col. Tel, 2001.

_____. ***Les Aventures de la Dialectique***. Paris: Gallimard, folio essais, 2000.

_____. ***L'Institution. La Passivité. Notes de Cours au Collège de France 1954- 1955***. Paris: Belin, 2003.

_____. ***L'Oeil et l'Esprit***. Paris: Gallimard, col. Folio/ essais, 1999.

_____. ***Notes de Cours 1959-1961***. Paris: Gallimard, 1996.

_____. ***Notes de Cours sur l'Origine de la Géométrie de Husserl***. Paris: PUF, 1998.

_____. ***Parcours II***. Lagrasse: Verdier, 2000.

_____. ***Phénoménologie de la Perception***. Paris: Gallimard, col. Tel, 1997.

_____. ***Psychologie et Pédagogie de l'Enfant. Cours de Sorbonne 1949-1952***. Lagrasse : Verdier, 2001.

_____. ***Résumés de Cours. Collège de France 1952-1960***. Paris: Gallimard, 1968.

_____. ***Sens et non Sens***. Paris: Gallimard, 1997.

_____. ***Signes***. Paris: Gallimard, 1998.

² Os livros traduzidos para o português de Merleau-Ponty se encontram nas referências bibliográficas.

LISTA DE ABREVIATURAS

CE – Centro de Educação

EFE – Educação Física Escolar

GEPEF – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Foto de atividade “inicial” de uma aula de Educação Física no ano de 1960.....	79
FIGURA 2 – Foto de atividade “inicial” de uma aula de Educação Física no ano de 2019.....	79
FIGURA 3 – Foto da atividade “cabo de guerra” em uma aula de Educação Física no ano de 1960.....	80
FIGURA 4 – Foto da atividade “cabo de guerra” em uma aula de Educação Física no ano de 2019.....	81
FIGURA 5 – Foto de atividade “salto sobre o cavalo” em uma aula de Educação Física no ano de 1960.....	82
FIGURA 6 – Foto de atividade “salto sobre o cavalo” em uma aula de Educação Física no ano de 2019.....	83
FIGURA 7 – Foto de atividade do “jogo” em uma aula de Educação Física no ano de 1960.....	84
FIGURA 8 – Foto de atividade do “jogo” em uma aula de Educação Física no ano de 2019.....	85

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I – Roteiro de Entrevista.....	105
ANEXO II – Roteiro de Observação.....	106

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Requerimento.....	107
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 1.....	108
APÊNDICE C – Termo de Confidencialidade.....	110

SUMÁRIO

1. MEMORIAL	23
1.1 Trajetória Acadêmica e a Pesquisa.....	25
3. A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA E AS MUDANÇAS EM SEU CENÁRIO – UM POUCO DE HISTÓRIA	35
3.1 Da Apresentação do Tema ao Problema de Pesquisa	35
3.2 O Foco da Pesquisa	43
3.3 Justificativas da Pesquisa	46
4. CAMINHO DA PESQUISA – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
4.1 A Abordagem do Estudo	50
4.2 O Tipo de Estudo	52
4.3 Os Participantes do Estudo.....	53
4.4 Os Instrumentos do Estudo.....	54
4.5 As Questões Éticas do Estudo.....	55
4.6 A Análise das Informações – Interpretação das Percepções.....	56
5. CONCEITO DE PERCEPÇÃO	57
5.1 Nossa Posição Acerca do Conceito de Percepção	59
5.2 Percepção e Linguagem	62
6 – A COMPREENSÃO ENTRE A FENOMENOLOGIA DA PERCEPÇÃO DE MERLEAU-PONTY EM RELAÇÃO AS COMPREENSÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	68
6.1 O Dito de Forma Direta.....	69
6.2 O Ainda Não-Dito	76
7. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	89
REFERÊNCIAS	96
ANEXOS	105
APÊNDICES	107

1. MEMORIAL

"A Filosofia é um despertar para ver e mudar o nosso mundo."

(Maurice Merleau-Ponty)

"Um trabalho transformador de si, ligado à narração das histórias de vida e a partir delas, tornou-se indispensável a uma Educação Continuada, digna desse nome. As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto."³

(Marie Christine Josso)

Neste momento inicial me proponho a falar sobre a memória, mais especificamente sobre a minha de singelo acadêmico, que chegou onde chegou e do modo que chegou, através de muitos imprevistos e também de projetos bem sucedidos, até me habilitar para agora, sob orientação do Professor Luiz Gilberto Kronbauer, apresentar este texto de doutorado, despertado para uma forma de "ver e mudar o nosso mundo", que antes não era a minha .

Inicialmente, para adentrar ao texto e falar sobre a memória, neste sucinto ato de dar início, gostaria de tecer breve consideração sobre o conceito de verdade, observando que para nós, toda memória contada aqui, sobre o desenvolvimento acadêmico é um ponto de vista da verdade, qual será compreendida como "relação", ou como diria Nietzsche⁴, "uma somatória de relações humanas"; ou como diriam alguns intelectuais franceses, "uma interação entre sujeitos"; ou, ainda, segundo os gregos, "ἀλήθεια" (verdade), ou desocultação do julgado⁵. Ou, segundo Luyjpen, a verdade como "luz":

A desocultação das coisas pressupõe que já se tenha rompido e ultrapassado a "coisa"-em-seu-ser, e que o homem seja certa "luz" para si mesmo. Trata-se de uma "luz natural", a saber, uma luz que constitui a essência do homem. É a "luz" da subjetividade. A luz da subjetividade, entretanto, é uma "luz" existente e, por isso, com a desocultação do homem para si mesmo está dada a desocultação das coisas: o sujeito existente é o deixar-se (Seinlassen) do significado das coisas. Para significar essa luz, que é o homem para si mesmo e para

³ JOSSO, Marie-Christine-Josso. Revista Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

⁴ Acerca da verdade e da mentira

⁵ o já-ser-subtraído-à ocultação de Heidegger¹

os outros que não ele, usaram os filósofos gregos e termo λόγος. O λόγος subtrai o Sendo à ocultação. (LUIJPEN, 1973, p. 135 e 136)

Parafrazeando o autor, é de competência do λόγος, destarte, o não-esquecimento - a ἀλήθεια ou a desocultação da verdade que se havia esquecido. Do λόγος, pode-se ainda dizer que ele é o interpretante, é a conjunção de regimes discursivos, com todas as suas consequências e desenrolares. E a ἀλήθεια é, também, a πράγμα, isto é, a própria coisa mesma em seu significado, em sua essência (Idem, p. 135).

Destes “enleios”, ou seja, de toda essa “confusão intelectual”, entende-se que a memória, dentre outras coisas, pode ser entendida como deiscência da percepção, que é o tema deste trabalho. O conceito de deiscência é entendido no contexto deste texto de acordo com a dimensão fenomenológica de Merleau-Ponty, ou seja, como abertura ou encontro criativo que possibilita a existência do duplo.

Assim entendida, a memória está vinculada ao modo de existência de cada formação textual, que, dependendo de cada dimensão discursiva que a tenha gerado e/ou gerido, apresentará repertórios e conjuntos harmônicos de interpretantes diferentes, perspectivas diversas de acordo com a subjetividade de cada narrativa.

A memória, sendo compreendida como descendente da percepção, sempre se alojará num local preciso, no qual já se encontram outros conceitos que apresentam congruência com o novo conceito vinculado ao repertório.

A memória é, destarte, ideada em seu modo, ou forma, nobre: aquele concebido pelo Espírito Selvagem e pelo Ser Bruto (conceitos da obra de Merleau-Ponty); é, assim, a historicidade da vida, que capta as formações discursivas como excesso do que se queria fazer, dizer e pensar, excesso que abre aos outros a possibilidade de retomada e de criação. A memória se faz do excesso, do vir a ser de algo a mais; a memória é então luz, é λόγος, é busca do não-esquecimento (ἀλήθεια) (desocultar, des-cobrir). Há que fugir do esquecimento? Quando nos convém, é claro! Mas de todo modo, ao se contar a trajetória apenas se busca o excesso, como forma de aumentar as nossas lembranças e não esquecer do nosso passado.

1.1 Trajetória Acadêmica e a Pesquisa

“O essencial é saber ver, saber ver sem estar a pensar, saber ver quando se vê, e nem pensar quando se vê, nem ver quando se pensa”.

(Alberto Caeiro)

Este estudo, como tudo na vida, surge de inquietações alimentadas durante a trajetória/memória enquanto pesquisador. Em todas as andanças a que nos propomos até o presente momento, surgiram muitas inquietações que não poderíamos deixar de mencionar nesta apresentação.

Ao falar sobre memória, no texto anterior, observamos a caminhada até este presente momento. Agora me apresento como autor desta narrativa. Sou de uma família simples, de pessoas humildes, mas desde cedo desenvolvi paixão pelos livros, pela escrita, pelo que se perdeu devido a este momento, pela vida, pela família e fiel a Deus.

Natural de Horizontina/RS, cresci nesta cidade em que tive minha educação básica em escola pública municipal, que durante o Ensino Fundamental me cobrava seguidamente devido a minha inquietação em sala de aula, e com pareceres pedagógicos que faziam menção ao comportamento, principalmente nas relações com colegas de turma, porque meu ritmo na resolução de problemas era muito mais rápido e sempre acabava as atividades o mais célere possível; e então tinha tempo para incomodar a turma.

Por ser de um município que era polo metalomecânico e industrial, meus pais e eu decidimos que deveria fazer o Ensino Médio com técnico concomitante, com formação para a área metalomecânica, especificamente em Mecânica Industrial “Ajustagem”, no SENAI/RS, em Mecânica Industrial “Usinagem” SENAI/RS e em Técnico Mecânico, na Escola Frederico Jorge Logemann/CFJL/RS. Com essa educação para o trabalho durante a adolescência, já a partir dos 14 anos, tive a oportunidade de ingressar em uma indústria multinacional automotriz, enquanto aprendiz. Sempre focado no meu desenvolvimento profissional passei a pensar qual seria a área que melhor se encaixaria no que tange o Ensino Superior, e, tudo indicava que seria em alguma engenharia, devido aos encaminhamentos do Ensino Médio.

Como na vida as coisas não são tão previsíveis nutria uma paixão platônica que me assombrava e perseguia meus pensamentos: o futebol. E foi devido a oportunidade de jogar futebol que, com base nesta experiência enquanto jogador, tive argumentos para convencer meus pais que o melhor seria cursar o Ensino Superior na área da Educação Física. Mas essa opção foi veementemente rechaçado em um primeiro momento, mas compreendido depois de alguma insistência.

Esta decisão fez com que percebesse que o desenvolvimento pessoal passa por séria crise de identidade, pois trabalhava o dia todo na indústria, treinava depois das 18 horas e ainda pegava o ônibus para uma cidade vizinha em busca do sonhado Ensino Superior, algo ainda distante e caro.

As dificuldades eram muitas, precisava trabalhar para pagar as disciplinas e o ônibus, ainda precisava treinar para, quem sabe, conseguir viver do futebol. Nem me dava conta que essa era uma realidade distante, mas corria feliz atrás de meu sonho. Movido pelo futebol, dediquei-me a cursar Educação Física, curso que sempre foi a menina dos olhos, e que fez com que aos 21 anos de idade largasse tudo para seguir em frente, sonhando com a possibilidade de viver desta profissão.

Saí da humilde e acolhedora cidade de Horizontina e me fui para Santa Catarina, mais precisamente Brusque, onde iniciei uma nova caminhada. Sair de casa não foi tarefa fácil, só quem o fez (e para muito longe) entende como é ficar longe das pessoas que ama para seguir seu caminho. Podemos dizer que é um processo de corrosão, corrosão da alma, mas ao mesmo tempo uma sensação de força, dedicação, persistência e comprometimento com os ideais, pois só a partir desta percepção, que se observa o caminho que queremos seguir.

Fui-me embora com o firme propósito de viver intensamente a universidade, dedicar-me integralmente ao conhecimento. Tive a grata experiência de ser bem acolhido. Parecia que havia chegado no lugar certo e encontrado as pessoas certas, no momento oportuno. Fiz a experiência emocional de encontrar pessoas que comungavam do mesmo sonho e com a mesma proposta de estudo e de tema de pesquisa. Nesse caminho encontrei diversas pessoas que me fazem ter orgulho de havê-las conhecido: professores, colegas e principalmente amigos, que trilham juntos conhecimentos sobre a pesquisa, sobre o escrever, sobre o publicar, sobre estar solitário em frente a um

livro e ao mesmo tempo não sentir-se sozinho, pois ali se encontra um novo amigo para conversar e sonhar.

Conquistei meu sonho em boa parte, participando de muitas pesquisas de iniciação científica e começando a produzir conhecimento, na companhia e com a parceria de amigos, de professores, se assim podemos dizer, de sonhadores, que compraram as brigas, as brigas de resolver os problemas do mundo através da pesquisa. Mas como na vida nada é para sempre, no ano de 2009 terminei o curso de graduação, já era professor, ou melhor, Licenciado em Educação Física, pronto para sonhos mais altos. Então, deixei muitas coisas para trás novamente, emprego, amigos e pessoas, e fui em busca de possibilidades para continuar o sonho de trilhar caminhos no campo acadêmico.

A cidade de Brusque virou memória, virou saudade, como diria Mário Quintana “A saudade, o que faz as coisas pararem no tempo é a saudade” e Brusque parou no meu tempo, pois nunca vou esquecer o que vivi naquela cidade. Parafraseando o texto acima “ao contar essa trajetória apenas buscamos o excesso, como forma de aumentarmos as nossas lembranças e não esquecermos do nosso passado”.

Mas ficou no passado devido à insistência em continuar. Blumenau/SC foi a primeira parada, a parada para realizar um sonho, o de ser mestre. Esse sonho poderia ter um final trágico, pois logo em seguida meu orientador acabou indo para outro local e a falta de recursos/emprego me fizeram repensar todo sonho. Mas uma conversa com seu grande amigo e também sonhador me fez continuar a andança, agora mais precisamente para Santa Maria/RS, onde deparei com a existência de um professor chamado Hugo Norberto Krug, mais sonhador que eu; ele vendia sonhos... e conseguia fazer com que os outros também sonhassem com ele na busca de soluções para os problemas de sua área. Assim comecei novamente a pesquisar, escrever e em cada publicação encontrava novas aventuras. Era tudo que eu queria fazer..., novos amigos que me desafiavam a continuar sonhando e buscando cada vez mais.

Santa Maria/RS foi um marco na minha vida. Esse encontro alimentou a possibilidade de sonhar junto, de fazer uma Especialização em Educação Física Escolar. E foi aí que tive meu primeiro contato com as ideias da fenomenologia e comecei a compreender a forma com que nossa consciência apreende um dado objeto, a partir das sensações, da “percepção”. Como que fui picado pelo

mosquito que me infestou com o vírus da vontade de desvendar os mistérios da “fenomenologia da percepção” de Merleau-Ponty, juntamente com esse novo amigo que me proporcionou a experiência ímpar de expressar através de publicações, suas ideias, suas angustias, seus medos, suas experiências enquanto docente. Tenho ainda a sensação de que nesta época o menino cresceu, ao lado de seu fiel amigo.

Este amigo passa a ser mais que amigo, passa a ser um confidente, alguém que me convidou para fazer parte da sua família, denominada GEPEF⁶, proporcionando-me a melhor sensação que poderia ter, a sensação de fazer parte, de ter a percepção de que sou parte.

Esses foram os meus melhores anos de universidade, foram momentos inesquecíveis, de conversas, estudos, lanches, jogos de futebol e muito aprendizado, foi esta família que me proporcionou a oportunidade de fazer Mestrado, ao acolher-me e indicar rumos de que precisava para prosseguir com os sonhos, tornando-os projetos e realizando-os gradualmente. Tinha uma família, reconhecimento, amor, sonhos e um futuro próspero. Era feliz e tinha vontade de terminar tudo logo, para constituir minha própria família. Mas para prosseguir tinha que enfrentar mais um rompimento, com uma nova fissura, a família GEPEF havia perdido seu primogênito, o pai ou o grande amigo havia partido, se aposentara. Eu precisava recomeçar.

A peregrinação iria continuar e precisava encontrar uma nova família. Voltei para Horizontina/RS no aconchego do que mais amava. Mas passados 6 meses retorno a Santa Maria/RS para ser adotado por uma família (complicou, Cassiano. Não é uma família, são pessoas, algumas acolhedoras, outras nada amistosas) que não gostava de meus sonhos e inquietações, pois parecia não estar acostumada a viver em harmonia e paz, e por isso me fez sofrer, brigar até com as pessoas que mais amava, adoecer e mudar. Tive que tornar-me mais frio, fiquei cansado e decepcionado por ter que entrar em litígio, como aquele filho adotado que abandona sua casa por não aguentar mais apanhar.

Toda separação tem espinhos que não merecem serem tão valorizados na memória, pois quando “te fecham uma porta, Deus te abre uma janela” e foi isso que ocorreu. Nova oportunidade foi se construindo, como que a adoção por

⁶ Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física

uma nova família, acolhedora, com novos sonhos, novas perguntas, novas possibilidades, que oportunizou a continuação do doutoramento no sentido familiar mais tranquilo, mesmo que algumas feridas causadas pelo litígio ainda continuassem vivas, machucando e o fazendo repensar os sonhos, traçar novos caminhos, com opções que custaram o rompimento de relações com pessoas amadas, com dor e sem o consolo do arrependimento.

Assumi as dificuldades como impulso para um novo recomeço, uma nova etapa da caminhada, como que ressignificando a memória, numa narrativa perpassada por uma faceta nova da auto percepção, para entender que nos novos horizontes de muitas práticas complementares entre si e confluentes para esta tese, esse sentimento de exclusão é apenas provisório e a oportunidade de aprendizagem de sabedoria e de maturidade para continuar a busca; integrando-o como um caso particular das relações e objetos que definirão o seu mundo.

As novas experiências de gestão em educação, juntamente com as atividades de formação de professores na rede municipal de ensino e de docência no Ensino Superior, passaram a se somar à pesquisa, como oportunidades de autoformação e até de transformação pessoal nas relações com os outros e com o mundo. Agora, muitas coisas que antes pareciam necessárias, já não importam mais, pois aprendi que não precisa de nada de mirabolante para ser feliz, percebi que só precisa se constituir enquanto ser humano, que para mim implica em ser professor, ser pesquisador e que as relações com os outros e com o mundo são o lugar em que isso pode acontecer.

Deixo claro que todo esse relato de lembrança biográfica é também perpassado de opções, de escolhas e que resta muito de “não dito no dito” e continuo a trajetória aberto ao futuro, à novas experiências, para continuar aprendendo, como quem está sempre num novo começo, com a energia e a esperança de um principiante. Sou grato a essa memória e, em especial, às pessoas que dela participam e que continuarão presentes na minha trajetória de vida como parte do que sou!

Att,

Cassiano Telles

2. INTRODUÇÃO

*“A maravilha da linguagem é que ela se faz esquecer: sigo com os olhos as linhas no papel e, a partir do momento em que sou tomado por aquilo que elas significam, não as vejo mais. O papel, as letras no papel, meus olhos e meu corpo só estão ali como o mínimo de encenação necessária a alguma operação invisível”.*⁷

(Maurice Merleau-Ponty)

Diante do exposto sobre minha trajetória acadêmica, percebo que o que moveu este estudo foi uma inquietação pessoal sobre a formação docente em Educação Física. Acredito que, praticamente todos os estudos realizados possuem motivações pessoais, profissionais e até emocionais. A curiosidade, me fez chegar à diversas perguntas enquanto docente, onde uma das necessidades era de tomar uma posição sobre a formação inicial enquanto docente, me fazendo pensar quais as minhas percepções enquanto educador.

Em um breve relato, menciono que a perda dos alicerces que me sustentavam e davam força para seguir em frente (em um determinado momento do doutoramento), me fizeram repensar “a vida”, no sentido de ser do vivo, do “irrefletido da consciência” ao “movimento da existência”, do que pode adormecer ou se cansar ou se deixar tentar pela morte, como um fluxo de vida inesgotável, no qual não posso pensar nem o começo nem o fim, mas que possui um sabor mortal. A vida, foi para além de um plano físico-químico, e, esse além, não exige nenhum recurso ao vitalismo, pois descobri que como na pesquisa, não existe o vitalício, pois o sentido da vida é o seu ser. Essa ideia de que o tempo é pequeno, ou, um sopro de vida, me fez voltar olhar para a percepção, compreendendo que no ser no mundo, somos perpétuos iniciantes, sempre iniciando um novo compreender que nunca se finda.

Sobre a formação docente, penso que independente do conteúdo que vamos trabalhar, ou da área (Licenciatura ou Bacharelado) que escolhemos enquanto profissionais de Educação Física, o que importa é ter a percepção da responsabilidade para com o outro ser no sentido de que o processo de conhecimento deveria ocorrer como uma construção de relações entre quem ensina e quem aprende, entre o

⁷ (1994, p.537)

espaço, o ser e o mundo. Isto significa que, estar na condição de docente é estar com pessoas, que possuem subjetividades e vivências, são seres com intencionalidades, projetos, vontades que vão para além do conteúdo trabalhado, sendo fortemente carregados de sentidos.

Para melhor compreender a formação, o capítulo três abordou a Educação Superior em Educação Física, tentando mostrar através da história seus cenários e tendências. Ao falarmos sobre a Educação Superior nos baseamos em diversos momentos, que vai desde o surgimento das tendências que abordavam a necessidade da prática corporal em meados de 1824 até o surgimento do primeiro Curso de Educação Física em 1931. É neste texto, que pretendemos elencar todo o movimento histórico, trazendo leis, decretos, conselhos, matrizes curriculares, abordagens e conceitos vinculados a Educação Física. Sabemos que é uma longa caminhada até chegarmos ao movimento renovador, a qual é discutido na área enquanto um promissor horizonte, pois veio com o intuito de permitir e superar a escola e a Educação Física como um espaço de reprodução de conteúdos. Um movimento sonhador que propunha realizar processos sociais mais amplos, onde o mero esportista/técnico daria lugar a amplos projetos lineares de políticas educacionais. Através deste, que a Educação Física estaria entrando com relevância no amplo papel da construção do cidadão.

No capítulo quatro apresentamos nossos caminhos de pesquisa, onde foi tratada a abordagem utilizada, especificadamente a opção pelo estudo qualitativo, pois acreditamos ser a melhor opção para aquietarmos nossas curiosidades quanto ao tema da percepção, sendo que a pesquisa qualitativa nos deu a possibilidade de estudarmos os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais. Para chegarmos a essas relações e sentidos de nossos pesquisados, optamos pela entrevista e posterior a observação, salientando que a preocupação era de compreender o fenômeno educativo ali velado. Nossos pesquisados foram oito professores(as) de Educação Física de um determinado município do noroeste do Rio Grande do Sul.

Para adentrar ao tema proposto neste estudo escolhemos Maurice Merleau-Ponty, o qual no decorrer das leituras se mostrou um filósofo nada fácil de entender, mas o esforço nesse sentido nos deixa mais do que felizes, pois a dificuldade ocorre não de algo velado, mas de pura sutilidade e complexidade de seu pensamento.

A escolha por este autor, se dá também pelos vários caminhos que passei durante a formação em Educação Física – Licenciatura, Especialização em Educação Física Escolar, Mestrado em Educação Física e o doutoramento em Educação, onde minhas pesquisas relacionaram-se com a questão da “Formação Inicial de Professores” através da “Fenomenologia” ligadas a linguagem e pensamento em Maurice Merleau-Ponty. Ao dedicar-se a percepção (visão pela qual buscamos a essência humana, onde a vivência subjetiva sobressai em detrimento a realidade objetiva), compreendo que os conceitos do autor nos serviram de eixo e de guia para compreendermos a formação de professores. Ao tratarmos da intersubjetividade do ser, caracterizamos a possibilidade de conhecermos a experiência que temos do outro, bem como do mundo, reconhecendo com isso que o outro e uma outra consciência existem independentes de minha consciência. Isso esclarece que, assim como o mundo físico está aí, antes de mim e de minha consciência, reconheço também que o outro ou outra consciência existem independentes da minha.

Trabalhamos com a percepção ao longo destes anos (2012 a 2019), pois está nos fundamentou no esclarecimento sobre a forma de que a mesma é construída pela vivência no mundo, de como ela está ligada a maneira como o sujeito capta o fenômeno, de como o fenômeno aparece na consciência e não como este me é apresentado, nos mostra que a percepção é algo vivo, contínuo e intenso.

O enfoque no autor nos fez apresentar a Fenomenologia da Percepção, que segundo Merleau-Ponty (1997, p. 569):

Dans le présent, dans la perception, mon être et ma conscience ne font qu'un, sans que mon être soit réduit à la connaissance que j'en ai et qu'il soit clairement exposé devant moi - au contraire, la perception est opaque, elle questionne, au-dessous de ce que je connais, mes champs sensoriels, mes complicités primitives, comme le monde - mais parce qu'ici, "être conscient" n'est rien d'autre que "être en ..." et parce que ma conscience d'exister est confondue avec le geste effectif de " ex-situation ". C'est en communiquant avec le monde que nous communiquons sans aucun doute avec nous-mêmes. Nous avons tout le temps et nous sommes présents parce que nous sommes présents dans le monde.⁸

⁸ No presente, na percepção, meu ser e minha consciência são um e o mesmo, não que meu ser se reduza ao conhecimento que dele tenho e esteja claramente exposto diante de mim – ao contrário, a percepção é opaca, ela põe em questão, a baixo daquilo que conheço, meus campos sensoriais, minhas complicitades primitivas, como o mundo -, mas porque aqui “ter consciência” não é senão “ser em...” e porque minha consciência de existir confunde-se com o gesto efetivo de “ex-situação”. É comunicando-nos com o mundo que indubitavelmente nos comunicamos com nós mesmos. Nós temos o tempo por inteiro e estamos presentes a nós mesmos porque estamos presentes no mundo.

Assim ao propor conceituar a percepção, no capítulo cinco, nos desafiamos a assimilar o ver de seu pensamento, observar através da inspeção do espírito⁹, contra o realismo, que o reduz a um acontecimento objetivo que ocorre numa natureza em si. Para Merleau-Ponty é preciso “restituir a percepção em seu sentido originário”, preocupação e desafio que encontramos em nossa compreensão para com este trabalho. Quando propõe o sentido originário, nossa preocupação vai para além das crenças (natureza de nossa pesquisa durante o mestrado), mas para o ser de nossa abertura e nossa iniciação ao mundo, nossa inserção no mundo, na natureza e no corpo.

A partir de Merleau-Ponty, compreendemos que os docentes não são seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, seres sociais, identificados pessoalmente e profissionalmente, em constante (re)construção, logo pensar em sua percepção acerca da formação é de grande importância, pois no decorrer da vida acadêmica, o ser professor tem sido ignorado (afirmação a partir da dissertação de mestrado) desse desenvolvimento pessoal e profissional enquanto ser docente, ficando velada que a percepção enquanto atividade educativa deve fazer parte da própria formação do docente.

Nesse momento, capítulo sexto, de interpretação das falas e tentativa de relacionar a percepção dos professores participantes como o conceito de percepção do autor, torna-se imprescindível trazeremos a linguagem para nossa discussão, pois não podemos ignorar que perceber também é linguagem, e como em toda linguagem, existe muito de dito, mas também de não dito nestes relatos, assim como em todo nosso trabalho. Isso, ocorre a cada palavra, cada frase, a cada parágrafo, a cada capítulo, ou seja, durante toda nossa compreensão sobre o tema. Toda potência falante que encontraremos nos escritos a seguir, estão assimilados a nossa língua, não a somas das significações morfológicas, estas impostas por nossa natureza, mas sim pela linguagem, pois nada seria sabido sem a linguagem.

A palavra que cada professor pesquisado derramou sobre este estudo, cessará seu silêncio, trazendo sua consciência e sua intencionalidade. Mas como falamos anteriormente, esta intencionalidade é carregada de significantes significados. Sua relação com o que exprime deve ser a mesma com a existente, como diz Merleau-Ponty (1975, p.323):

⁹Dupond, (2010, p.62)

[...] toda expressão sempre me aparece como um vestígio, nenhuma ideia me é dada na transparência e todo esforço para fechar nossa mão sobre o pensamento que habitava a palavra deixa apenas um pouco de material entre nossos dedos.

Assim, após entrelaçarmos a percepção, linguagem, formação de professores e a Educação Física, nos fez pensar que a valorização das situações vividas, são modos de estar no mundo e dar significados a este. Desta maneira, nos propomos a compreender a percepção que os professores possuem de sua formação em Educação Física acerca do exercício da docência.

3. A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA E AS MUDANÇAS EM SEU CENÁRIO – UM POUCO DE HISTÓRIA

“Tenho em mim todos os sonhos do mundo”.

(Fernando Pessoa)

3.1 Da Apresentação do Tema ao Problema de Pesquisa

Nada mais propício do que começarmos falando sobre a motivação de toda essa memória – a Educação Superior em Educação Física – pois ela tem sido objeto de elogios, críticas, questionamentos e pesquisas não só no Brasil, mas em diversos países do mundo.

Ao nos reportarmos à historicidade da construção da Educação Superior em Educação Física no Brasil, ou seja, na Formação de professores de Educação Física, observamos que se pode caracterizar a passagem por períodos distintos. Como toda memória (como história do Curso) possui um ponto de vista, tivemos que optar por uma perspectiva, já aceita no meio, para compreender como ela se constitui segundo estes autores.

Para Neto et al (2004, p.114) o desenvolvimento da Educação Física no Ensino Superior inicia com:

[...] o período compreendido entre 1824 e 1931, que marca o desenvolvimento dos exercícios físicos entre os colonos alemães (que imigraram para o Rio Grande do Sul) e a prática desses mesmos exercícios relacionados à preparação física, à defesa pessoal, aos jogos e esportes dentro do âmbito militar, médico e social. Nesse período, surgiram as primeiras tentativas de formação profissional sistematizada, identificada no trabalho desenvolvido pelos mestres de armas, instrutores, treinadores, assim denominados em função do seu escalão de origem. O primeiro programa civil de um curso de educação física de que se têm notícia é o do curso da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, criado em 1931, mas que só começou a funcionar em 1934.

Observamos que neste período o Brasil passava por várias mudanças e fatos históricos decisivos, como a proclamada sua independência, e em seguida

muitos conflitos em torno de opções de modo de produção com base no trabalho escravo, questionamentos liberais às dinâmicas políticas imperiais, a promulgação da primeira constituição em 1824, os movimentos abolicionistas e muitas insurreições regionais, até a Proclamação da República em 1889 e a primeira constituição da república, em 1891. Neste período a Educação Física é compreendida enquanto desenvolvedora de exercícios físicos relacionados à preparação física, ao âmbito de defesa, pois a instabilidade e os confrontos levavam a preparar a população enquanto soldados.

Já no período que vai de 1932 a 1945 (correspondente à Era Vargas), a Educação Física estruturou-se profissionalmente na luta pelo seu espaço na sociedade.

Segundo Neto et al (2004, p. 116):

Nesse período, faz-se necessário ressaltar a contribuição da revista Educação Física, que assumiu para si a tarefa de dar legitimidade à área sob o olhar auspicioso de um grupo. Sua influência sobre os profissionais foi tamanha que, de certa forma, a educação física e a revista Educação Física tornaram-se uma coisa só. Esse periódico deixou de ser somente um simples órgão informativo para representar a palavra de ordem que estava a serviço de um ideal. Como uma das expressões de sua época e apoiando-se no discurso tido como “progressista”, pela elite dominante, não deixa de reproduzir a sua tendência fascista ao colocar que estava a serviço do “mais sadio patriotismo e na mais firme vontade de bem servir à causa gloriosa do Brasil, pugnando pela educação do seu povo e pela eugenia de sua raça”. Estabelecido esse princípio (meta), a revista assumiu a paternidade (a responsabilidade) no sentido de fomentar a educação física ao colocar que o “aparecimento de ‘Educação Física’ coincidiu com a eclosão do auspicioso movimento em prol desse importante setor da educação geral patrocinado por um grupo de dedicados oficiais do nosso Exército”.

Ao encontro desse esforço, no intuito de buscar legitimidade para a área e o reconhecimento social de seus profissionais, a Constituição de 1937 tornou o ensino de educação física disciplina obrigatória nas escolas, fazendo o que fez surgir outras reivindicações, especialmente relacionadas à profissão, como, por exemplo, a exigência de um currículo mínimo para a graduação.

Essa conquista deu-se em 1939, por meio do decreto-lei n. 1.212 que criou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos e estabeleceu as diretrizes para a formação profissional. Este mesmo decreto-lei cria a Universidade do Brasil e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos.

No geral, os cursos têm em comum um núcleo de disciplinas básicas e um conjunto de matérias específicas em função da modalidade de atuação

profissional pretendida. Com exceção do curso para formar professores com duração de dois anos, os demais eram desenvolvidos num período de um apenas ano de duração.

Da mesma forma pode-se dizer que a formação do professor é a de um técnico generalista, mas carregada no compromisso de ser um educador. Paralelo a esse decreto-lei, passa-se a exigir também o diploma de graduação, para o exercício profissional:

A partir de 1º de janeiro de 1941, será exigido, para o exercício das funções de professor de educação física, nos estabelecimentos oficiais (federais, estaduais ou municipais) de ensino superior, secundário, normal e profissional, em toda a República, a apresentação de diploma de licenciado em educação física. Parágrafo único – A mesma exigência se estenderá aos estabelecimentos particulares de ensino superior, secundário, normal e profissional de todo o país, a partir de 1º de janeiro de 1943. (São Paulo, 1985, p. 38).

Embora houvesse essa exigência, passados cinco anos, uma nova reestruturação é encaminhada, buscando uma melhor adequação dos programas de formação. Entre as propostas de 1939, decreto-lei n. 1.212, e de 1945, decreto-lei n. 8.270, alguns aspectos se repetem ou são muito semelhantes, outros, porém, sofrem uma mudança radical, dando uma configuração própria para cada um dos cursos.

Na área dos saberes que fundamentam a profissão, a base de conhecimento da proposta curricular de 1945 tem a mesma sequência da proposta anterior, redimensionando-a em sua organização. As modificações ficaram por conta da exigência de diploma, como pré-requisito para os cursos de educação física infantil, técnica desportiva e medicina aplicada à educação física e desportos. Porém, o pré-requisito para se concorrer a uma vaga para ingresso no curso continuará a ser o ensino secundário fundamental (antigo ginásio), caracterizando a educação física, até 1957, como um curso técnico, pois não se exigia o certificado do secundário complementar.

A duração do curso de formação do professor passou de dois anos para três anos. Entre 1945 e 1968, a formação do professor ganhou uma atenção especial, o que se pode observar de maneira nítida na Lei de Diretrizes e Bases – LDB – n. 4.024/ 61 (Brasil, 1961). A partir de então, a formação do professor passou a exigir um currículo mínimo e um núcleo de matérias que procurasse garantir formação cultural e profissional adequadas. Outra exigência que os

cursos deveriam atender era a de um percentual de 1/8 da carga horária do curso para a formação pedagógica, visando fortalecer a formação do professor e fazer dele um educador.

Até então, a formação do professor de Educação Física ocorria de forma totalmente independente dos cursos de licenciatura para as demais áreas do conhecimento (Matemática, Geografia, História etc.). Dos professores dessas outras matérias do ensino de 1º e 2º graus era exigido o curso de didática (1939) e para a formação do licenciado na educação física não se exigia esse curso. Mas em função dessa LDB, o Conselho Federal Educação (CFE) apresentou os pareceres n. 292/62 e n. 627/69, visando estabelecer os currículos mínimos dos cursos de licenciatura, sublinhando que “o que ensinar” preexiste ao “como ensinar” e estabelecer um núcleo de matérias pedagógicas.

No fim da década de 1960, com a internacionalização do mercado, o advento do esporte – como um fenômeno de massas – e a instituição do governo militar no país é realizada a Reforma Universitária de 1968 – modelo de universidade científica e pós-graduação –, na qual se propõe um novo currículo.

Os grupos de trabalho, nomeados para repensar a formação na educação física (década de 1960), verificaram que os cursos paralelos aos de professor de educação física e de técnico desportivo, na prática, não se mostravam exequíveis. Na formação do professor não havia as matérias pedagógicas e no curso de técnica desportiva constatou-se, pelos relatos desses grupos de estudo, que muitas escolas não estavam aparelhadas para manter cursos regulares.

Na prática não se estava atendendo efetivamente ao mercado de trabalho em quantidade e qualidade, permitindo que ex-atletas continuassem a ocupar o lugar dos profissionais formados por uma escola superior, propondo-se então, que a formação deveria se restringir à formação de professores e de técnicos.

Com o parecer CFE n. 894/69 e a resolução CFE n. 69/69, os cursos de formação de professores passam a se restringir apenas aos cursos de educação física e técnico de desportos, com três anos de duração e carga horária mínima de 1.800 horas-aula, o que acarretou na redução das matérias básicas de fundamentação científica.

Os saberes relativos ao conhecimento esportivo ganham destaque bem como a parte didática com ênfase mais específica voltada para a formação do

professor. Porém, os resultados dessa preparação profissional continuam a ser questionados. Os argumentos apresentados para fundamentar a necessidade de se (re)pensar os cursos de Licenciatura em Educação Física foram:

- a) a necessidade urgente e a importância de os cursos se libertarem das “amarras” impostas pelo currículo mínimo;
- b) as novas demandas do mercado de trabalho que, já há muito, extrapolavam os limites da escola e, por isso mesmo, reclamava um outro tipo de profissional apto para atender, de forma competente, as necessidades sociais, e,
- c) a importância e necessidade de se pensar a educação física como um campo de conhecimento específico.

Em 1987, com a promulgação do parecer CFE n. 215/87 e da resolução CFE n. 03/87, foi estabelecida a criação do bacharelado em educação física. Nessa proposta, os saberes anteriormente divididos entre as matérias básicas e profissionalizantes – localizadas dentro dos núcleos de fundamentação biológica, gímnico-desportivo e pedagógica – assumem uma nova configuração, tendo como fundamento da distribuição dos saberes na estrutura curricular duas grandes áreas: Formação Geral – humanística e técnica – e Aprofundamento de Conhecimentos.

Essa nova proposta conferiu aos currículos a flexibilidade reclamada durante a vigência da resolução CFE n. 69/69 (currículo mínimo) e transferiu a responsabilidade do CFE para as Instituições de Ensino Superior (IES) no que tange à elaboração da estrutura curricular. Essa resolução também alterou, de forma significativa, a carga horária do curso que passou das 1.800 horas-aula para 2.880 horas-aula, as quais deveriam ser cumpridas no prazo mínimo de quatro anos, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura, estabelecendo, assim, uma nova referência para a formação profissional.

Para Souza Neto (1999, p.43):

Todavia, se, por um lado, o curso ganhou em autonomia e flexibilidade, por outro, a forma de organização curricular proposta, poderia conduzir à perda de um núcleo identificador da área que estaria operando dentro de uma base de identidade para a formação e uma parte diversificada para a profissionalização (cf. Souza Neto, 1999).

Ainda sobre o assunto, Faria Junior (1987, 1992) abriu o debate questionando a divisão Licenciatura-Bacharelado, defendendo a formação do

professor generalista. A sua análise é feita sob o ponto de vista da profissão e não da necessidade de se ter um núcleo de conhecimento específico.

O professor generalista é compreendido como o profissional formado sob uma perspectiva humanística, com Licenciatura plena em Educação Física, podendo atuar tanto em sistemas educacionais formais quanto nos espaços não formais. Já o professor especialista é entendido como o habilitado, o bacharel, aquele que escolheu um ramo particular da Educação Física (desporto, dança, recreação etc.) para se especializar, dentro de um conceito de formação pragmático e técnico.

Nessa compreensão, questiona-se essa divisão, isto porque:

[...] A justificativa calca-se numa visão do profissional de Educação Física, para as necessidades de uma realidade urbana, de cidades de grande e médio porte, apontadas, em pesquisas sobre mercado de trabalho, utilizando-se amostras não representativas. Nos países pobres e subdesenvolvidos do terceiro mundo, como o Brasil, tem-se defendido com propriedade, a formação inicial dos profissionais da área de educação, com perspectivas generalistas (Faria Junior, 1987, p. 26-27).

Entrando nessa discussão, Betti (1992) analisou o problema sobre outro enfoque, colocando o dilema “especialista” versus “generalista” (que se confunde, na opinião do autor, com o dilema Bacharelado versus Licenciatura):

Não se deve associar o bacharel em Educação Física com o especialista e o licenciado com o generalista. Uma leitura, que curiosamente nunca é feita pelos críticos do bacharelado, embora profundamente vinculada à tradição educacional brasileira, é a de que o licenciado é um especialista; um especialista em escolas de 1º e 2º graus. É também da nossa tradição, infelizmente, que a licenciatura seja um curso proforma, um bacharelado revestido da tintura pedagógica de algumas poucas disciplinas. O problema das áreas que há muito tempo distinguem o bacharel do licenciado está na licenciatura e não no bacharelado [...] (Faria Junior, 1987, p. 249).

Embora a Licenciatura tenha a sua especificidade na escola, ela acaba se perdendo num rol de determinados conteúdos explorados inadequadamente, pois...

Equivocadamente, alguns de nós julgam que valorizam a licenciatura transformando-a numa imensa coleção de disciplinas ligadas a recreação, dança, esporte etc., de conteúdos necessariamente superficiais em função dos limites da carga horária. Licenciatura em Educação Física têm fracassado, fundamentalmente, porque seu foco prioritário de estudo não está na pré-escola e nas escolas de 1º e 2º graus, e na utilização das atividades físicas dentro delas, mas em outra parte qualquer onde o aluno possa futuramente encontrar emprego [...] (Faria Junior, 1987, p. 249-250).

Nesse desfecho, a defesa pela diferenciação entre Bacharelado e Licenciatura passa pelo entendimento de que ela deveria proporcionar um adequado instrumento de operacionalização, desde que não se deixe levar pelo imediatismo do mercado de trabalho e pelo corporativismo.

Segundo Faria Junior (1987, p.04):

[...] muitos currículos, que tinham como proposta o bacharelado e a licenciatura, acabavam propondo uma formação de “dois em um”, isso é, mantinha-se “basicamente a mesma estrutura anterior à Resolução n. 3/87 (isto é, uma espécie de licenciatura ampliada), porém, conferindo os dois títulos em formação concomitante” dentro das 2.880 horas.

No final do século, com as publicações da LDBEN n. 9.394/96, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da lei n. 9.696/98 com a regulamentação profissional da Educação Física, observou-se, a caminho, um novo desenho curricular para a área da educação como um todo e um novo delineamento no campo da intervenção profissional da educação física, bem como da educação, marcados por um novo fenômeno, o “profissionalismo”, ou seja, o profissional.

A situação da formação profissional em Educação Física proposta não é diferente dos demais cursos de formação de professores (DARIDO, 1995), sendo que a formação profissional em Educação Física, tem se apresentado como questão de discussões, tanto na questão bibliográfica como também nas discussões realizadas em encontros científicos. (NASCIMENTO, 1991)

Na perspectiva de que a formação de um profissional é um ‘continuum’, não queremos ter a pretensão de que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, encarando-a antes como uma fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. (MARCELO GARCIA, 1992)

Nesta linha de pensamento podemos deduzir que toda a mudança que ocorreu enquanto trabalho pedagógico, formação de professores, reprodução do conhecimento em Educação Física, aconteceu a partir da superação de uma barreira cultural histórica. Essa que faz com que não sejamos um simples fantoche, que apenas recebe a informação, mas sim uma profissão transformadora que enfrenta e debate as contradições expressas em nosso ambiente de trabalho diário, adaptando-se a esse sistema e evitando a própria acomodação. (TELLES., et al., 2013)

Compreendemos que a área neste momento precisa transcender sua história, produzir um novo conceito relativo a suas finalidades político-sociais na educação e no ensino, observando que mesmo após várias mudanças no decorrer de sua história, a forma que tem ocorrido seu desenvolvimento fez com que o professor tenha um papel reduzido. Um papel técnico, um papel de mero executor de conceitos elaborados por especialistas. (TELLES. et al., 2013)

Com isso, professores e alunos estão, cada dia mais, envolvidos com a cultura de manutenção do status quo, esse que não permite a diversidade, a crítica, a descoberta do novo, o inusitado.

Luckesi (1999, p.40) destaca que:

Não queremos uma universidade na qual o professor aparece como o único sujeito, o magister, o mestre que fala, diz verdades já prontas, estruturadas, indiscutivelmente certas e detém os critérios incontestáveis de certo e errado. O aluno é o ouvinte, o receptor passivo, de que é emitido pelo professor-mestre; sua função é, portanto, de ouvir, de aprender, isto é, memorizar e repetir bem o que lhe é transmitido. Trata-se de uma função nitidamente objetificante, porque resta ao aluno-objeto pouca ou nenhuma possibilidade de criação, de argumentação, a não ser aquela ditada pelo professor.

Com esta afirmação citamos Telles e Krug (2011, p. 02) que dizem que nós, acadêmicos, estamos desejosos de novas projeções dos projetos didáticos das universidades, procurando articular o ensino, a pesquisa e a extensão, procurando qualidade no fazer. Sonhamos com uma universidade onde tudo se transforme em objetos de estudos, todos estes plausíveis de reflexão, questionamento, debates, sendo que as dúvidas entre nós acadêmicos são constantes, mas procuramos solucionar estas dúvidas através da construção do conhecimento, revendo concepções, princípios e ações que norteiem nossa área. (TELLES. 2015)

Destacamos que acreditamos na nova mudança de Cenário para que a formação de professores de Educação Física Licenciatura venha disponibilizar à sociedade um profissional que tenha competência para atuar na realidade social vigente e ser um agente educacional transformador dessa mesma realidade na busca de uma melhor situação de vida humana. (TELLES. et al., 2013)

3.2 O Foco da Pesquisa

Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa.

O que também é um prazer.

Pois nem tudo eu quero pegar. Às vezes quero apenas tocar.

Depois, o que toca às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos.

Clarice Lispector (1995, p.12)

À todo o momento, a experiência¹⁰ nos faz pensar, pensar em diálogos, em experiências que obtivemos, em situações que vivemos, em tudo que foi juntamente desenvolvido no decorrer da construção da identidade docente. Identidade essa que nos faziam pensar sobre as percepções que tínhamos quanto à formação em Educação Física Licenciatura, observando que várias perguntas pairavam sobre nossos olhares enquanto docentes, questionando nossa capacidade de justificar e explicar a importância do conceito de ser professor, além de tentar entender qual a percepção que os acadêmicos tinham quanto a nossa formação.

Durante minha docência orientada no desenvolvimento do Mestrado, tive a percepção que a cada encontro com os acadêmicos da disciplina de estágio, surgiam novas exposições, tentávamos exemplificar e trazer como eixo norteador o que eles iriam encontrar na escola e como deveriam contornar estas situações. Neste sentido, que obtivemos enquanto foco de pesquisa a curiosidade de tentar compreender quando realmente nos percebemos enquanto professores, quando realmente essa percepção passa de um simples ato de descrever para um fazer parte de si e do mundo, e, se nestas percepções existem outros fatores, como a insatisfação, expectativa e representações prévias.

Para Merleau-Ponty em *Phénoménologie de la Perception* (1997, p.48):

La perception ainsi appauvrie devient une pure opération de connaissance, un enregistrement progressif des qualités et de leur déroulement plus coutumier, et le sujet percevant est en face du monde comme le savant en face de ses expériences. Si au contraire nous

¹⁰ Quando falarmos de experiência compartilharemos da explicação de Kunz (2012) que com base em Zur Lippe (1987) explicou os conceitos de vida, vivência e experiência. Para ele "(...) a vida se refere mais às funções biológicas do ser humano, a vivência corresponde às elaborações e expressões emocionais, e as experiências seriam os processamentos que ocorrem na consciência humana, nas diferentes formas e níveis de manifestação dessa consciência" (KUNZ, 2012, p. 20).

admettons que toutes ces «projections», toutes ces «associations», tous ces «transferts» sont fondés sur quelque caractère intrinsèque de l'objet, le «monde humain» cesse d'être une métaphore pour redevenir ce qu'il est en effet, le milieu et comme la patrie de nos pensés.¹¹

Assim surge a ideia de tentar compreender estes fatores, pois como diz o autor todas estas são “fundados em um caráter intrínseco do objeto” e a atividade de ser professor de Educação Física Licenciatura não é uma atividade solitária ou livre de agentes externos, ela está imersa em um mundo de relações e interações que ocorrem no meio acadêmico, escolar e social. Nesse sentido que tanto acadêmicos quanto professores estão sempre se reinventando e fomentando suas percepções enquanto docentes.

Para Enders et al. (1983), apesar destas serem construídas de forma pessoal, as percepções dos professores são fundamentadas pelo seu cotidiano. Vala (1997) corrobora com a fala acima quando afirma que as representações sociais são âncoras que apoiam a construção identitária.

Para corroborar Merleau-Ponty (1997, p.103) destaca que:

Notre perception arrive aux objets, et l'objet, une fois constitué, apparaît comme la raison de toutes les expériences que nous avons eues ou que nous pourrions avoir [...] l'horizon est celui qui assure l'identité de l'objet au cours de l'exploration [...] Voir, c'est entrer dans un univers d'êtres qui se montrent ... Regarder un objet, c'est l'habiter et à partir de là, appréhender toutes choses en fonction du visage où ils y retournent.¹²

Deste modo, a identidade e as ações do indivíduo podem decorrer de suas percepções construídas através de sua realidade social, as quais os situam, ou não, enquanto membro de um grupo. É na sua consciência, ou melhor, na sua identificação como professor que vão de formando normas comportamentais que motivam suas ações. Mas a percepção assim pensada é ainda empobrecida,

¹¹ "A percepção assim empobrecida torna-se uma pura operação de conhecimento, um registro gradual de qualidades e seu progresso mais costumeiro, e o sujeito que percebe está diante do mundo como o estudioso em face de suas experiências. Se pelo contrário admitirmos que todos estes "Projeções", todas essas "associações", todas essas "transferências" são fundadas em algum caráter intrínseco do objeto, o "mundo humano" cessa para ser uma metáfora para se tornar novamente o que é, na verdade, o meio e como a terra natal dos nossos pensamentos" Fenomenologia da Percepção (2005, p.48)

¹² Nossa percepção chega a objetos, e o objeto, uma vez constituído, aparece como a razão de todas as experiências que dele tivemos ou que dele poderíamos ter [...] o horizonte é aquilo que assegura a identidade do objeto no decorrer da exploração [...] ver é entrar em um universo de seres que se mostram [...] olhar um objeto é vir a habitá-lo e dali apreender todas as coisas segundo a face que elas voltam para ele.

velada, observamos que o sentido de perceber transcende a todas essas questões indo para além de nossos pensamentos.

A partir deste pressuposto, procuramos focar nossa pesquisa em desvelar algumas questões: quais as percepções dos professores, quanto aos saberes na aprendizagem docente? Estas vão ao encontro das orientações recebidas em sua formação? Contribuem para aprendizagem docente? Em que momento percebemos que a docência passa a fazer parte de nossas vidas? (Merleau-Ponty diria de nossa carnalidade viva)

É preciso ressaltar, que estas questões que dão foco à pesquisa surgiram durante o desenvolvimento de outro trabalho acadêmico, onde nos propomos através da Fenomenologia de Merleau-Ponty tentar compreender de que forma as crenças estavam agindo no processo de construção das práticas pedagógicas em Educação Física. Este trabalho nos desvelou que as crenças dos pesquisados (professores universitários e acadêmicos) sobre a “boa Educação Física” ou sobre a “forma de atuação em Educação Física”, é de ‘certa forma’, muito forte no discurso, mas ainda empobrecida na sua atuação.

A própria produção, realizada nos anos 80 e 90¹³, denominada pela Educação Física de movimento renovador¹⁴, foi uma tentativa de discutir a Educação Física sob outra perspectiva, a tornando mais crítica e reflexiva. Mas este movimento (para nós), se ateve somente na intervenção socioeducativa, deixando de lado o princípio do saber-fazer, que segundo as crenças é adquirido através das experiências imediatas. Não pretendemos criticar este movimento, pois foi de extrema importância para se pensar uma nova Educação Física, mas não podemos esquecer que o mau uso desta reordenação de pressupostos orientadores fez com que chegássemos a uma nova Educação Física que também não queremos.

¹³ Segundo Caparroz apud Daolio (1998), com o surgimento de uma nova filosofia, o pensamento elaborado para a Educação Física tornou-se mais crítico, dominando os ânimos dos estudiosos, de tal forma que começaram a surgir obras que analisam a Educação Física como um fenômeno além dos já consolidados aspectos. Com esta lógica é que vieram a cena as ciências humanas como a Psicologia, Sociologia, História e Pedagogia, enriquecendo os debates e instituindo uma visão interdisciplinar do corpo e do movimento humano.

¹⁴ Segundo Bracht e Gonzalez (2005) pode ser entendido como um movimento de caráter “inflexor”, dado ter representado um forte e inédito esforço de reordenação dos pressupostos orientadores da Educação Física, como, por exemplo, “colocar em xeque”, de maneira mais intensa e sistemática, os paradigmas da aptidão física e esportiva que sustentavam a prática pedagógica nos pátios das escolas.

Levando em consideração todos estes aspectos supracitados, e principalmente, diante dos desafios postos por este tema, frente à formação de professores para atuar especificamente no contexto escolar, surge a questão norteadora de pesquisa: *qual o processo que nos leva a percepção de ser professor/a a partir de nossa formação inicial?*

3.3 Justificativas da Pesquisa

“Diferentemente do pintor, o escritor não parte do zero, como se tivesse de construir suas significações desde o início. Se, antes do quadro, os amarelos e os vermelhos, os pincéis e o traçado não querem dizer nada, além de um dado para o qual o pintor deve encontrar uma orientação plástica, antes do texto começado, o escritor já dispõe de significações conceituais realizadas, às quais pode retomar de forma resumida, em escritas diferenciadas, mesmo em outra língua. Ele se instala por entre signos já elaborados, num mundo já falante, ao qual, paulatinamente, vai dando outra forma, novo tratamento, de modo a integrá-los a um novo esforço expressivo. Por conseguinte, o empreendimento expressivo da obra poético-literária não se limita às articulações verbais que o escritor efetivamente realiza no presente da obra, mas abrange todas as outras articulações que, de maneira indireta, as articulações presentes requisitam, transformam, ou resumem. Ou seja, o empreendimento expressivo da obra poético-literária conta com um mundo já falado, desde o qual as novidades significativas são introduzidas e reconhecidas. Ele conta com a língua, com um “passado” de significações languageiras correlacionadas, a partir do qual as novas significações podem aparecer.”¹⁵

(Marcos José Müller)

A realização deste trabalho se justifica, a partir da própria necessidade de entender (enquanto pesquisadores na área pedagógica da Educação Física) o que é percepção, e, como ocorre este processo de perceber-se enquanto professor. Acreditamos que tanto acadêmicos, quanto docentes, passam por um processo pedagógico de ensino aprendizagem constante, que perpassa durante toda sua jornada acadêmica, ajudando o professor diretamente na questão que interfere em suas atitudes didáticos-pedagógicas. E como na obra poético-literária, isso não começa do zero. Já há um universo de significações a dizer algo quando entramos neste meio. Há uma tradição, com suas continuidades e

¹⁵ (Merleau-Ponty: acerca da expressão. EdiPucrs, 2001, p. 251)

rupturas, que nós tomamos para nós, enquanto também somos instituídos por ela, para então fazermos as nossas opções e arranjos de formação inicial e permanente. Assim como o poeta pode fazer “velhas palavras” dizerem coisas novas, também nós temos possibilidades ainda não vislumbradas na tradição que vem a nós.

Merleau-Ponty (1974) destaca que é somente através da relação do modelo (teoria), tal como do moldador (professor) e da comunicação deste com o espectador (aluno), que a expressão do que se quer ensinar, consegue guardar toda riqueza das propriedades, pois o modelo (teoria), só pode atingir-nos como nos atinge, impondo a nossos sentidos um espetáculo irrecusável.

Entendemos a partir disto, que toda atuação docente pressupõe de uma comunicação entre o professor e seu público através de uma evidência das coisas. Esta analogia, apenas pretende refletir sobre as formas de ver e expressar o mundo, por meio de imagens ou significados que são próprios do ser humano, com um sujeito que existe com e neste mundo, com os outros, colocando-se numa situação de descoberta.

É a tomada de consciência sobre nossas descobertas que evidencia efetivamente a expressão dos significados deste sujeito pensante, pois é a partir da expressão destes significados que podemos chegar a um fascínio que nos permita as transformações no ensino e no modo de nos sermos enquanto professores, permitindo assim uma melhor compreensão de nós mesmos enquanto professores e enquanto alunos.

Embora existam poucos estudos na Educação Física sobre esta temática, nosso trabalho tentou compreender, como ocorre e quando ocorre a percepção de professores e acadêmicos de Educação Física Licenciatura, quanto a sua formação inicial e o que muda com esta interferência com relação ao ‘perceber-se enquanto professor, uma vez que tais informações nos ajudarão a refletir sobre suas ações e, conseqüentemente, seu desempenho no aprendizado.

Sobre isso, Merleau-Ponty (1990. p.63) nos diz que:

L'expérience de la perception nous met en présence du moment où les choses, les vérités et les biens se sont constitués pour nous; [...] la perception nous donne un logos à l'état naissant, [...] elle nous enseigne, au-delà de tout dogmatisme, les conditions réelles de notre propre objectivité; [...] cela nous rappelle les tâches de la connaissance et de l'action. Il ne s'agit pas de réduire le savoir humain par le sentiment, mais d'assister à la naissance de ce savoir, de le rendre

aussi sensible que le sensible, de retrouver la conscience de la rationalité, qui se perd en se croyant...¹⁶

Acreditamos que essa racionalidade para a qual Merleau-Ponty aponta deveria estar na base de toda formação, não somente na concepção de sujeito do conhecimento, mas também como uma forma de olhar o mundo, de como nos relacionamos com o mundo e então ir para o além do processo de se perceber enquanto docente, para conhecer-se enquanto docente, na predisposição daquele que aceita o desafio de ensinar.

Ou seja, o ensino de um método ou de um conteúdo é muito mais do que repetir conteúdos, exige um tipo de predisposição daquele que se propõe a ensinar, ou seja, “que recoloca as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma que não seja a partir de sua ‘facticidade’¹⁷ (MERLEAU-PONTY, 1945, p.I).

Este realocar as essências na existência, de fala Merleau-Ponty, significa voltar às coisas mesmas, das quais o conhecimento fala sempre, mas antes dos conhecimentos que foram ordenados pelos homens, pois a relação do sujeito com o mundo se dá pela percepção, anterior à relação sujeito-objeto que chamamos de conhecimento. Mas esta percepção não pode ser tratada como a “verdade”, como se ela estivesse na consciência ou em um “homem interior”, pois este homem interior não existe. O homem está no mundo e é neste que ele se conhece, pois o mundo existe anteriormente a qualquer análise ou compreensão que dele podemos ter.

Se por um lado, há um caminho que acreditamos, por outro, é fato de que muitas dessas percepções sobre o ser professor em Educação Física Licenciatura podem ser infundadas ou pré-concebidas sem estarem encarnadas na corporeidade de quem as professa e também, por vezes, sem a devida

¹⁶ A experiência da percepção nos põe em presença do momento em que se constituem para nós as coisas, as verdades, os bens; [...] a percepção nos dá um logos em estado nascente, [...] ela nos ensina, fora de todo dogmatismo, as verdadeiras condições da própria objetividade; [...] ela nos recorda as tarefas do conhecimento e da ação. Não se trata de reduzir o saber humano ao sentir, mas de assistir ao nascimento deste saber, de nos torna-lo tão sensível quanto o sensível, de reconquistar a consciência da racionalidade, que se perde acreditando-se que ela vai por si...

¹⁷ Facticidade: Fr.: *Facticié* – A noção de facticidade reúne em Merleau-Ponty uma tripla herança: a de Kant, que distingue a questão de fato com a questão de direito, a de Husserl, que distingue o fato e a essência, e a de Heidegger, que pensa a facticidade como uma estrutura existencial do Dasein, e depois de Sartre. Reconhecer a facticidade do mundo é reconhecer que a percepção é “um brotar imotivado do mundo”, que não pode ser explicado racionalmente, pois toda busca de razões “supõe a fé perceptiva e não a esclarece”.

justificativa a partir do próprio sujeito epistemológico, que se encontra na ambiguidade de estar imerso ou mergulhado em um mundo o qual ele tenta descrever, refletir, tematizar. Por isso um sujeito que não se fecha numa tentativa de explicar, porque não existe uma forma fechada ou definitiva. Existe o que se incorpora, um ser humano acadêmico/professor, que está em meio a um movimento de reflexão filosófica irrefletida (que vai à raiz), inserido em um mundo no qual o seu pensar e ao mesmo tempo um pensara si e ao mundo.

Quanto aos resultados, esperamos que essa pesquisa possa trazer uma contribuição à Educação Física Licenciatura, tendo em vista que, a partir desta predisposição, esses sujeitos poderão refletir sobre o papel do ser professor no mundo (maneiras de ensinar/aprender e suas atitudes em relação ao ensino/aprendizagem da Educação Física Licenciatura), sobretudo sobre o que eles podem fazer para minimizar os problemas, ou não, que esta falta desta irreflexão traz para o ensino e a aprendizagem nas aulas de Educação Física Licenciatura.

4. CAMINHO DA PESQUISA – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

"Navegar é preciso, viver não é preciso".

(Fernando Pessoa)

4.1 A Abordagem do Estudo

Esta pesquisa consistiu em um estudo de caráter qualitativo, sendo que considerou a fala dos sujeitos como sua opção metodológica. Foi pautada na pesquisa de campo na modalidade exploratória-descritiva, que tem o sentido de investigar a relação existente entre a metodologia, teoria e prática, gerando o fenômeno educativo.

Para Triviños (1992), a pesquisa qualitativa é um meio muito usado dentro da área de Educação pelo fato de que as informações encontradas no meio educacional, muitas vezes, não podem ser quantificadas, como por exemplo, as informações pessoais que precisam ser interpretadas pelo pesquisador de forma mais ampla e por um período de tempo maior.

O fato de que nas pesquisas qualitativas o pesquisador está em grande parte do tempo em contato direto com o pesquisado, faz com que os dados sejam em sua grande maioria descritivos, estes, que serão analisados, refletidos e interpretados.

Esta abordagem é utilizada há muito tempo pelos campos da Sociologia, Antropologia e Educação, onde pode ser descrita como uma pesquisa etnográfica, fenomenológica, interpretativa, entre outras (THOMAS; NELSON, 2002).

Minayo (2007) aponta algumas características da pesquisa em ciências sociais que a distinguem das Ciências Naturais e Exatas. O objeto de estudo das ciências sociais é histórico, visto que se organizam de forma particular e em determinado espaço e, portanto, protagonistas de seu vir a ser marcados pelo passado e sobre qual constroem suas determinações (provisórias, dinâmicas e específicas). Outro ponto, é que o objeto de estudo possui consciência histórica. Ele é capaz de dar significado a suas ações e construções, de explicitar as intenções de seus atos,

planejando e projetando seu futuro. Na pesquisa em Ciências Sociais, existe uma identidade entre o sujeito e o objeto, o pesquisador que observa e analisa seu(s) sujeito(s) de pesquisa, é também seu igual por sermos seres humanos. Outra característica é, que as ciências sociais, é, intrínseca e extrinsecamente ideológica, pois não há neutralidade científica mesmo naquelas que se denominam neutras. E, portanto, que o objeto de estudo das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo por ser impossível apreender ou retratar a realidade social, assim, as Ciências Sociais são capazes de fazer aproximações a complexa existência dos seres humanos em sociedade.

Conforme Godoy (1995), pode-se dizer que: “[...] hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (p.21). Triviños (1987) também menciona que, a pesquisa qualitativa pretende compreender uma realidade complexa, seus desejos, crenças e interesses, isto é, os acontecimentos que nela se sucedem, os quais precisam ser compreendidos como parte do todo.

Para este estudo, acreditamos que esta abordagem pode nos guiar para um caminho onde poderemos encontrar algumas respostas sobre nossas inquietações, em especial, dentro da área que procuramos compreender: a formação de professores de Educação Física. Neste sentido, Goellner et al. (2010, p.381-382) expressam que:

A pesquisa qualitativa lida com a subjetividade, portanto implica organicamente os sujeitos que a empreendem. Também coloca a relação epistemológica, ao mesmo tempo uma relação de poder, sujeito-objeto de investigação em níveis de simetria aceitáveis, diferentemente de outros desenhos metodológicos, que a instrumentalizam de modo perverso, transformando o objeto de investigação e seus colaboradores em função dos objetivos do pesquisador. Equalizando essa relação, a pesquisa qualitativa, sobretudo, transforma os colaboradores de um estudo em coautores e protagonistas dos processos metodológicos. Daí sua pertinência e eficácia no trato dos problemas de pesquisa no campo das ciências humanas e sociais, em particular no campo da Educação, e de modo ímpar, no trato dos problemas da Educação Física, que vão além dos aspectos descritivos empregados em desenhos de investigação empírico-analíticos.

De maneira geral, as pesquisas qualitativas têm como principal característica o fato de seguirem uma tradição compreensiva ou interpretativa, ou seja, estes estudos partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas percepções, crenças, valores e sentimentos. Sendo assim, o comportamento adotado tem sempre

um sentido, um significado que não se dá a conhecer imediatamente, é preciso que ele seja desvelado (PATTON apud BENITES, 2007).

Deste modo, acreditamos que a abordagem qualitativa nos proporciona uma base na tentativa de contemplar os objetivos desta pesquisa. Este estudo também pode ser caracterizado pela metodologia interpretativa, a qual possui um enfoque onde o pesquisador faz parte do processo de investigação, buscando compreender os fenômenos que permeiam o estudo, bem como suas crenças, valores e preferências (PAPI, 2005). Neste sentido, a finalidade é proporcionar uma compreensão dos fenômenos de forma contextual e provisória, tendo no estudo de caso o mapeamento deste trabalho.

4.2 O Tipo de Estudo

Este estudo foi caracterizado como um estudo de caso, descritos por Gil (1999) e Triviños (1992), como sendo uma análise profunda e exaustiva de uma determinada realidade, que possa possibilitar um amplo e detalhado conhecimento. Para Triviños (1992), este é um tipo de estudo que talvez seja um dos mais relevantes para a pesquisa qualitativa.

Já Yin (1990), procura definir o estudo de caso como sendo uma investigação empírica, definindo-a tecnicamente em: a) uma investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real; b) não possui fronteiras claras entre o fenômeno e o contexto; e, c) usa múltiplas fontes de evidência.

Godoy (1995) afirma que, o estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Para a mesma autora, este tipo de estudo visa proporcionar um exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular.

André (2005) coloca que o estudo de caso qualitativo tem sido fundamentado dentro da perspectiva histórica, etnográfica, fenomenológica e autobiográfica, por exemplo. Para a autora, além de envolver uma instância em ação, este tipo de estudo não é considerado um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo a partir da escolha do objeto a ser estudado. A autora ainda coloca, ao citar

Stake, que se o pesquisador pretende entender um caso particular levando em conta o contexto social e sua complexidade, então o estudo de caso se faz ideal.

O estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “por quê” certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real (GODOY, 1995, p.25).

Neste sentido, nossa pesquisa buscou compreender a percepção que os professores possuem de sua formação em Educação Física acerca do exercício da docência. Assim, podemos destacar a formação inicial como o caso a ser estudado. Para Lüdke e André (1986), o estudo de caso apresenta algumas características, tais como: 1) visa à descoberta, pois considera o conhecimento como algo inacabado, como uma construção que se faz e se refaz constantemente; b) enfatiza a interpretação do contexto; c) busca expressar a realidade de maneira completa e profunda, revelando a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação; d) usa uma variedade de fontes de informação; e) procura representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; e, f) os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa tendo como preocupação central a compreensão de uma instância singular. Podemos dizer que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada (FLORES, 2013).

4.3 Os Participantes do Estudo

Como afirmamos anteriormente, nosso foco foi o professor de Educação Física, mais precisamente oito (08) professores da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Neste sentido, os participantes de nosso estudo são pessoas que estão diretamente envolvidas com este contexto, ou seja, os professores que participaram deste estudo estão desde os recém formados até professores que estão em situação de breve aposentadoria, todos independente de nível de formação, gênero e idade. Para tanto, os critérios utilizados para a escolha dos participantes da pesquisa se deu

de forma espontânea onde a disponibilidade e interesse dos mesmos foi o fator determinante.

Participaram da pesquisa: **Professor 1** – Formado em 2015, 25 anos de idade em uma Universidade Particular, **Professor 2** – Formado em 2017, 23 anos de idade em uma Universidade Pública, **Professor 3** – Formado em 2017, 24 anos de idade em uma Universidade Particular, **Professor 4** – Formado em 1994, 52 anos de idade em uma Universidade Particular, **Professor 5** – Formado em 1986, 59 anos de idade em uma Universidade Particular, **Professor 6** – Formado em 1992, 52 anos de idade em uma Universidade Pública, **Professor 7** – Formado em 2006, 34 anos de idade em uma Universidade Pública, **Professor 8** – Formado em 2009, 33 anos de idade em uma Universidade Particular.

4.4 Os Instrumentos do Estudo

Para este estudo, utilizamos para a coleta de dados em um primeiro momento a entrevista semiestruturada, pois acreditamos que esta foi a melhor maneira de adquirirmos informações para chegarmos aos objetivos propostos.

A entrevista semiestruturada é aquela que segundo Triviños (1987, p. 146):

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo, à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Desta forma, considerando Negrini (1999), optamos por este instrumento, pois eles visam adquirir informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e ao mesmo tempo, permite realizar explorações não previstas, oferecendo ao entrevistado a liberdade de dissertar sobre o tema e sobre o que pensa.

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado (ANEXO I) que irá servir de base para sua realização. É importante salientar que elas foram gravadas, com a permissão dos participantes, em local, dia e horário de acordo com a disponibilidade e disposição do professor.

Assim, utilizamos também enquanto instrumento a observação, por estar imerso na progressão dos eventos voltados a área, sempre na intenção de ao possuir conhecimento na área e na localidade, o pesquisador se encontre numa posição privilegiada para obter conhecimentos aprofundados e, portanto, muito mais informação do que aquela que seria possível adquirir por outras vias.

Por isso mesmo, enquanto técnica de investigação, a observação em ambientes naturais apresenta um sem número de vantagens, entre as quais se evidenciam: a) a espontaneidade dos comportamentos dos participantes (Kenrick, Neuberg, & Cialdini, 1999); b) o facto de ser possível observar os eventos do mundo real à medida que ocorrem (o que envolve uma boa visão das motivações e comportamentos interpessoais); c) o acesso a eventos ou grupos que seriam inacessíveis à pesquisa por outras vias; d) a **percepção da realidade** do ponto de vista interno ao ambiente em estudo, o que possibilita a obtenção de um retrato mais fiel da situação e uma menor probabilidade de produzir variabilidade residual ou mesmo de manipular os eventos (Everston & Green, 1986).

4.5 As Questões Éticas do Estudo

Levando em consideração os aspectos éticos vinculados as pesquisas científicas, algumas considerações serão feitas em relação à realização desta pesquisa.

Inicialmente foi feito um contato com o Município Pesquisado e a Secretaria de Educação, para saber da possibilidade deste ser o campo da pesquisa, para que se tenha uma autorização institucional (APÊNDICE A). Após a autorização, entramos em contato com os participantes deste estudo (professores) seguindo os critérios estabelecidos, onde estes tiveram suas participações efetivadas após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

Nas entrevistas, além de terem sido gravadas, elas tiveram que ser transcritas e devolvidas aos participantes para que pudessem ler e, se acharem necessário, pudessem alterar (incluindo ou excluindo) as informações antes das mesmas serem compreendidas. Salienta-se também que os participantes puderam deixar de

colaborar com o estudo o quando desejassem, sem que houvesse algum prejuízo ou dano moral a estes. As observações também foram gravadas e discutidas com os professores, afim de que os mesmos pudessem rever suas respostas e ações.

Vale ressaltar que todas as informações coletadas neste trabalho foram utilizadas única e exclusivamente com caráter científico, preservando o anonimato dos indivíduos envolvidos, as quais estão ao acesso somente dos pesquisadores deste estudo, conforme o termo de Confidencialidade (APÊNDICE C).

4.6 A Análise das Informações – interpretação das percepções...

As informações obtidas pela pesquisa serão compreendidas contemplando a análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977). A autora coloca que este tipo de análise se constitui numa técnica de análise de comunicação, tanto escrita quanto dita, que tem por finalidade a interpretação da mensagem, de modo objetivo e subjetivo.

Para Bardin (1977) a análise de conteúdo busca compreender e conhecer aquilo que está 'por trás' das palavras, ou seja, busca outras realidades que estão nas mensagens. A autora ainda coloca que a utilização da análise prevê três etapas principais: 1ª) A pré-análise - que trata do esquema de trabalho, ela envolve os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material; 2ª) A exploração do material – que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto é, leitura de documentos, categorização, entre outros; e, 3ª) O tratamento dos resultados – fase onde os dados são lapidados, tornando-os significativos, sendo que esta etapa de interpretação deve ir além dos conteúdos manifestos nos documentos, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente apreendido.

5. CONCEITO DE PERCEPÇÃO

“Le monde de la perception, c’est-à-dire celui qui nous est révélé par nos sens et par l’utilisation de la vie, semble à première vue le plus connu de nous, car il n’est pas nécessaire de recourir à des instruments et à des calculs pour y accéder; et il nous suffit, en apparence, d’ouvrir nos yeux et de vivre pour y entrer. Cependant, ce n’est qu’un faux regard. Je voudrais montrer dans ces conversations que nous l’ignorons en grande partie tant que nous restons dans l’attitude pratique ou utilitaire, qui a pris beaucoup de temps, de efforts et de culture à découvrir, et que c’est l’un des mérites de l’art moderne et la pensée de nous redécouvrir. ce monde où nous vivons mais nous sommes toujours tentés d’oublier.”¹⁸
M. MERLEAU-PONTY

Este subtítulo de nosso trabalho é uma tentativa de chegar a um conceito de percepção, partindo neste princípio de sua gênese dicionarizada, para depois partirmos a uma compreensão vista a partir de dois vieses distintos: um material segundo Gilbert Ryle (1993) que traz a compreensão linguística da palavra, e outra experiencial proposta por Merleau-Ponty (1945), qual nos propicia a compreensão de que a percepção é o reconhecimento, no próprio coração da experiência individual, de uma contradição fecunda que submete ao olhar do outro.

Ao abordarmos o tema percepção, partimos logo ao dicionário tentando compreender a sua significação. Esta significação se caracteriza pela impressão, capacidade para discernir, juízo consciencioso acerca de algo ou alguém, assimilação ou compreensão, entre outras formas de tratar a compreensão da palavra. Estes entendimentos estão fortemente ligados a uma tentativa de explicar de forma sucinta o que se entende por percepção, deixando de lado toda subjetividade que esta palavra carrega.

Ryle é um filósofo britânico pertencente a uma geração influenciada pelas teorias de Wittgenstein, quais eram decorrentes da linguagem. Em seu livro “Dilemas” de 1993, o autor destaca de que a percepção nada mais é que algo familiar, citando o: “[...] ver coisas, ouvir coisas, cheirar, provar e tocar coisas [...]”, todas segundo o autor correntes da percepção. Para o mesmo ao adquirirmos noções básicas na

¹⁸O mundo da percepção, isto é, aquilo que nos é revelado pelos nossos sentidos e pelo uso da vida, parece à primeira vista o mais conhecido de nós, já que não é necessário instrumentos e cálculos para acessá-los; e é suficiente para nós, na aparência, abrir nossos olhos e deixar-nos viver para entrar neles. No entanto, isso é apenas uma aparência falsa. Eu gostaria de mostrar, nessas conversas, que ela é largamente ignorada por nós, enquanto permanecermos na atitude prática ou utilitária, que levou muito tempo, esforço e cultura para desnudar, e que é um dos méritos da arte moderna e do pensamento nos fazer redescobrir este mundo onde vivemos, mas que sempre somos tentados a esquecer.” (M. MERLEAU-PONTY, *Causeries* 1948, p. 11).

infância logo estamos compreendendo sobre a percepção, pois os verbos que citamos ao perceber estão acompanhados de sentidos adquiridos ao longo da existência, que muitas vezes não passam de verbos aos quais não fazemos força para decifrar.

Segundo Lopes e Abib (2002, p. 37):

É possível estabelecer um paralelo com Ryle, pois o autor argumenta que a descrição de determinados conceitos como atividades mentais é consequência de um reducionismo lógico. Este equívoco se deriva dos erros de categoria, pois na verdade, estes termos se referem a ações, que possuem propriedades físicas e materiais, e desta maneira se distinguem das características metafísicas e imateriais que são próprias do conceito de mente. Portanto relaciona-se com o discurso de Skinner, pois, para Ryle, percepção e pensamento não pertencem a uma categoria mental, e devem ser tratados como comportamentos.

Ao tentar entender as percepções através da ciência, Ryle chega rapidamente ao terreno da descrição da percepção, que para muitos é uma doutrina que tenta entender o que acreditam eles (os pesquisados), mas nem os pesquisadores muito menos próprios psicólogos ou fisiologistas perceberam o que ingenuamente supõe que irão perceber. Para Ryle perceber passa pela linguagem de que algo se supõe, mas que como na palavra existe muito além de somente perceber ou sentir.

Ao falarmos em uma segunda compreensão trazemos à tona Merleau-Ponty, filósofo francês que se fundamenta em estudos sobre a fenomenologia. Ao tentarmos entender a percepção através de Merleau-Ponty, não podemos deixar de citar seu livro “Fenomenologia da Percepção” (1945), que em tese prima em uma percepção que nos insira em um corpo e em um mundo que preceda todo e qualquer juízo sobre o corpo e sobre o mundo. É através do sujeito que tentaremos entender a dimensão sensível da qual vive sua existência efetiva. A percepção a partir desta premissa é, em suma, a colocação em relevo de nossa maneira primordial de nos relacionarmos com o mundo. Ele (MERLEAU-PONTY) privilegia o contrário da relação de conhecimento “sujeito-objeto”, para uma relação de ser que paradoxalmente o sujeito é seu corpo, seu mundo e sua situação, de algum modo sua própria percepção.

Segundo Pascal Dupond (2010, p.62):

Percepção ou Fr.: Perception é para Merleau-Ponty, [...] contra o intelectualismo, que assimila o ver a um pensamento de ver a uma pura “inspeção do espírito”, contra o realismo, que o reduz a um acontecimento objetivo que ocorre numa natureza em sí, Merleau-Ponty procura restituir a percepção em seu sentido originário, que é o de ser nossa abertura e nossa iniciação no mundo, nossa “inserção” num mundo, numa natureza, num corpo “animado”. Mantendo-se na junção da natureza, que é sua base, com a

história, da qual ela é a fundação ou a instituição ao fazer o tempo natural virar tempo histórico, a percepção é, portanto, o “fenômeno originário” em que se determina o sentido de ser de todo ser que possamos conceber: “não conseguimos conceber coisa que não seja percebida ou perceptível” (MERLEAU-PONTY, 1945, p.370), e “suas articulações são as mesmas de nossa existência [...]” (id.).

Assim, a percepção para Merleau-Ponty, evidencia a importância desta relação do ser que revela sua ambiguidade fundamental para a percepção: contra uma corrente que pensa que perceber é a inspeção do espírito, e contra uma corrente que a reduz para pura e simples percepção do acontecimento objetivo que se passa na natureza considerada como si, Merleau-Ponty procura encontrar a percepção ao mesmo tempo de sua “inerência vital” e sua “intenção racional”.

Pascal Dupond (2010, p.63) continua a explicação falando que:

Depois da obra de 1945 (Fenomenologia da Percepção), o “primado” da percepção é contestado, não só porque a percepção deve ser entendida, em última instância, como fenômeno de expressão (“toda percepção [...] já é expressão primordial” – p.111), mas sobre tudo porque o próprio conceito de percepção está ligado ao pressuposto – que deve ser explicado e criticado – de que a percepção seria uma “primeira camada” de experiência, “concerniria a seres existentes num ponto do tempo e do espaço, por oposição ao conceito ao à ideia” (p.209). Se a fé perceptiva, enquanto “doação em carne”, “envolve tudo o que se oferece ao homem natural, como original numa experiência-matriz [...], quer se trate das coisas percebidas no sentido originário da palavra, quer de sua iniciação no passado, no imaginário, na linguagem, na verdade predicativa da ciência, nas obras de arte, nos outros ou na história” (p.209-210), e se o visível é sustentado no seu aparecer por uma armação invisível de idealidade carnal, o fenômeno originário da “doação em carne” será chamado “experiência” e não “percepção” (p.211).

Partindo do entendimento de Merleau-Ponty, a percepção ocupa ao mesmo tempo a inerência vital e a intenção racional. Não existindo nada que escape do campo de ação da percepção, é preciso compreender que tudo que se passa no mundo se passa sob o fundo perceptivo, inclusive o conhecimento. A preocupação de Merleau-Ponty é mostrar que a idealidade, da qual a linguagem é a emergência, não pode se libertar de uma base sensível ou perceptiva e que a evidência intelectual nunca se separa totalmente da evidência sensível.

5.1 Nossa Posição Acerca do Conceito de Percepção

*É que o mundo de fora também tem
o seu ‘dentro’, daí a pergunta, daí os equívocos.*

*O mundo de fora também é íntimo. Quem trata com
cerimônia e não o mistura a si mesmo não o vive, e é
quem realmente o considera 'estranho' e 'de fora'.
A palavra dicotomia é uma das mais secas do dicionário.
(Clarice Lispector)*

Nossa preocupação com este subtítulo é deixar claro para o leitor o nosso posicionamento acerca do conceito de “percepção”, sendo que talvez a mais importante prerrogativa deste trabalho seja posicionar-se a partir da teoria merleau-pontiana.

Entendemos a partir de Merleau-Ponty que nossa percepção chega a objetos, e o objeto uma vez constituído, aparece como a razão de todas as experiências que dele tivemos ou poderíamos ter. Ou seja, a percepção ocupa o mesmo lugar de uma *arché*¹⁹ (inerência vital) e de um *telos*²⁰ (intenção racional), não há nada que escape do campo da percepção, sendo preciso compreender que tudo o que passa nesse mundo se passa sob um fundo perceptivo, inclusive o conhecimento.

Segundo Merleau-Ponty (1997, p.105):

[...] l'horizon est celui qui assure l'identité de l'objet au cours de l'exploration, est le corrélatif du pouvoir proche que mon regard conserve sur les objets qu'il vient de parcourir et possède déjà les nouveaux détails qu'il va découvrir. Aucun souvenir explicite, aucune conjecture explicite ne pourrait jouer ce rôle: ils ne présenteraient qu'une synthèse probable, alors que ma perception est présentée comme efficace.²¹

Assim, que se justifica a importância dada ao corpo como “fenomenal”, afinal a percepção já é compreensão, e enquanto correlato de um corpo fenomenal, o mundo

¹⁹ Arché significa a fonte, a origem e a raiz de todas as coisas da physis, de onde as coisas vêm e para onde vão. Além disso, pode ser compreendida como o princípio de uma coisa, que, embora intangível e indemonstrável, provê as condições de possibilidade da coisa.

²⁰ Um *telos* (do grego τέλος para "fim", "propósito" ou "objetivo") é um fim ou propósito, em um sentido bastante limitado usado por filósofos como Aristóteles. É a raiz do termo "teleologia", aproximadamente o estudo de propósito, ou o estudo de objetos com vista a seus objetivos, propósitos ou intenções. Teleologia figura centralmente na biologia de Aristóteles e na sua teoria das causas. É central para quase todas as teorias filosóficas da história, como as de Hegel e Marx. Um debate em curso na filosofia moderna da biologia é em que medida o idioma teleológico (como nos "propósitos" De vários órgãos ou processos de vida) é inevitável, ou é simplesmente uma abreviatura de ideias que, em última instância, podem ser explicadas não teleologicamente. A filosofia da ação também faz uso essencial do vocabulário teleológico: na conta de Davidson, uma ação é apenas algo que um agente faz com uma intenção - isto é, esperando que algum fim seja alcançado pela ação.

²¹[...] o horizonte é aquilo que assegura a identidade do objeto no decorrer da exploração, é o correlativo da potência próxima que meu olhar conserva sobre os objetos que acaba de percorrer e que já tem sobre os novos detalhes que vai descobrir. Nenhuma recordação expressa, nenhuma conjectura explícita poderiam desempenhar este papel: elas só apresentariam síntese provável, enquanto minha percepção se apresenta como efetiva.

natural é irreduzível ao mundo em si – objeto utilizado pela ciência. É a partir disto que somos ligados a existência, ou mergulhados nela, pois para nós, a partir disto, a percepção é a experiência de um sujeito em contato com a facticidade²² do mundo.

Para Merleau-Ponty (1997, 105):

Voir, c'est entrer dans un univers d'êtres qui se montrent, et ils ne se montreraient pas s'ils ne pouvaient pas être cachés les uns derrière les autres ou derrière moi. En d'autres termes: regarder un objet, c'est venir l'habiter et à partir de là saisir tout selon son visage. Mais dans la mesure où je les vois aussi, ils restent des demeures ouvertes à mon regard et situées pratiquement en eux, je perçois sous des angles différents l'objet central de ma vision actuelle. Ainsi, chaque objet est un miroir de tous les autres.²³

Utilizando alguns exemplos do livro a Fenomenologia da Percepção para exemplificar, Merleau-Ponty utiliza-se de exemplificações a partir de objetos e o próprio corpo. Quando olhamos uma mesa, eu tenho que lhe atribuir não apenas suas qualidades visíveis a partir de meu lugar, mas ainda aquelas que o piso, as paredes, o teto, o abajur podem “ver”, o verso de minha mesa é apenas a face que ela “mostra” à nós. Qualquer visão de objeto que tenhamos, estão interligados com a coexistência dos mesmos com o mundo. Portanto, posso ver um objeto mas eles estão fortemente e intensamente interligados a todos os objetos do mundo que são apreendidos como coexistentes, pois cada um é tudo aquilo que todos veem.

Assim, quando entendemos essa premissa, começamos a ver o mundo de uma outra maneira, pois nossa casa, nossos objetos e nossa relação de corpo não será mais vista do mesmo lugar, mas sim de todos lugares. Utilizando o exemplo de corpo, Merleau-Ponty observa que quando dois corpos se tocam até o toque ocorrer até podemos observar e compreender quem ou qual se aproxima com maior velocidade ou intensidade, mas quando se tocam, a partir deste toque, nenhum corpo percebe quem tocou quem, ou quem está tocando quem, isto vai para um além do toque, mas para uma unidade.

²² Situação característica da existência humana que, lançada ao mundo, está submetida às injunções e necessidades dos fatos.

²³ Ver é entrar em um universo de seres que se mostram, e eles não se mostrariam se não pudessem estar escondidos uns atrás dos outros ou atrás de mim. Em outros termos: olhar um objeto é vir habitá-lo e dali apreender todas as coisas segundo a face que elas voltam para ele. Mas, na medida em que também vejo, elas permanecem moradas abertas ao meu olhar e situado virtualmente nelas, percebo sob diferentes ângulos o objeto central de minha visão atual. Assim cada objeto é espelho de todos os outros.

5.2 Percepção e Linguagem

No decorrer de sua obra, Merleau-Ponty produz diversos textos, entre muitos sobre palestras que realizava em espaços acadêmicos, onde o mesmo assimila a ideia do sentido linguístico enquanto fruto de relações. O filósofo no artigo “A linguagem indireta e as vozes do silêncio”, afirma: “o que aprendemos em Saussure, é que os signos um a um não significam nada, que cada um entre eles menos exprime um sentido que marca um desvio de sentido entre ele mesmo e os outros” (1998, p.49). Em “A Natureza”, o autor admite que a linguagem se opõe “a toda predestinação dos signos a um significado: o laço não é dado, ele é criado por um princípio interno de diferenciação dos signos em uma língua” (1995, p.289). Essa assimilação da ideia de linguagem como sistema diacrítico implica alterar o papel da atividade perceptiva no funcionamento da linguagem. Ou seja, está longe de somente registrar ou traduzir uma realidade, mas sim, fornecer meios para a compreensão das capacidades discriminativas inerentes à percepção.

Para Merleau-Ponty (1997, p.207):

[...] la dénomination des objets ne vient pas après la reconnaissance, c'est la reconnaissance elle-même (...), le mot apporte un sens et, en l'imposant à l'objet, j'ai conscience de l'atteindre pour l'enfant l'objet c'est la connaissance seulement quand il est nommé, le nom est l'essence de l'objet et réside en lui tout comme sa couleur et sa forme.²⁴

No entendo, o filósofo apresenta o campo percebido como um conjunto de fenômenos organizados, as quais, por decorrerem de capacidades naturais, produzem entendimentos compreendidos por todos os sujeitos, independentemente de sua língua ou cultura. Durante os anos cinquenta, Merleau-Ponty passa a admitir um certo nível de informação cultural no campo da percepção, sendo suas considerações mais claras quando se referia a pintura.

Em seu texto “A Linguagem indireta e as vozes do silêncio”, o autor critica a perspectiva planimétrica, se posicionando para com os artistas, por meio de seu conceito de percepção. Este é um tema qual iremos abordar ao decorrer deste trabalho, mais especificamente na descrição da fala dos pesquisados.

²⁴[...] a denominação dos objetos não vem depois do reconhecimento, ela é o próprio reconhecimento (...), a palavra traz o sentido e, impondo-o ao objeto, tenho consciência de atingi-lo [...] para a criança o objeto só é conhecimento quando é nomeado, o nome é a essência do objeto e reside nele do mesmo modo que sua cor e que sua forma.

A percepção não se limita a veicular padrões naturais de organização do campo fenomenal, mas atualiza parâmetros de manifestação fenomênica culturalmente carregados, revelando conteúdos universalmente partilháveis, a atividade perceptiva, projetando no mundo a essência de uma civilização. Quer dizer, a discriminação do aparato perceptivo não fornece de imediato as essencialidades dos seres humanos, favorecendo somente certas discriminações no campo fenomenal do meio cultural desenvolvido.

A linguagem é um dos componentes mais marcantes na cultura humana. Merleau-Ponty admite esta questão, afirmando que as línguas intensificam diferenças nas capacidades discriminativas de sujeitos perceptivos de contextos histórico-culturais diversos. Do mesmo modo, acredita que a intencionalidade expressiva responde aos acasos linguísticos ao construir novas maneiras de se comunicar.

Apesar da linguagem ser uma intencionalidade corporal, tal como a percepção, não é possível afirmar que ambas forneçam conteúdos homogêneos. Surge aí o problema entre a articulação entre a percepção e a linguística. Certamente entendemos que é preciso haver dados perceptivos, uma experiência do mundo, para que o princípio descritivo da fala possa atuar de modo que elabore oposições linguísticas. Para Merleau-Ponty, a experiência perceptiva não determina quais signos serão formados e nem seu significado, a sua dificuldade é por meio de um simbolismo arbitrário, onde a linguagem instaura um contato com o mundo aparentemente heterogêneo àquele instituído pela percepção.

É verdade que neste capítulo tentamos articular a vida perceptiva e a atividade linguística, mas a solução encontrada em Merleau-Ponty (reconstrução da experiência), a qual fornece enquanto principal elemento o uso da linguagem na empreitada ontológica, não se aplica somente aos dados obtidos pelas descrições da percepção ingênua. Em suas reflexões o autor reconhece que não há via de acesso imediato ao ser e que a percepção, assim como a linguagem, se relaciona com o ser indiretamente. Assim, conforme veremos no capítulo a seguir, qual irá mostrar como essa se manifesta nas respostas sobre a percepção dos pesquisados enquanto professores de Educação Física, quanto a sua formação inicial.

Merleau-Ponty faz um paralelo entre percepção e linguagem, no texto **Sobre o fenômeno da Linguagem**, em que inicia distinguindo a linguística, como ciência da linguagem, da fenomenologia da linguagem, que lida com a língua no seu acontecer vivo na fala. Para a fenomenologia não existem duas formas de linguagem, a

historicamente sedimentada e devidamente estruturada, que pode ser estudada pela linguística e outra que é a linguagem viva, no seu acontecer presente. Ela nos ensina uma concepção de “ser da linguagem que é lógico na contingência; um sistema orientado, mas que elabora acasos. Lógica encarnada e viva.” (Pensadores. p. 132) Quando não se justapõe o sincrônica (vivo da fala) com o diacrônico (sistema sedimentado), percebe-se que o presente se difunde no passado, enquanto este foi presente. “Historicamente temos sucessivas sincronias.”(Idem) A linguagem é equilíbrio em movimento; seu sentido se encontra no devir...

Depois de fazer uma distinção entre língua e palavra, Merleau-Ponty anuncia a “quase corporeidade do significante” e afirma que a língua viva não diz algo por meio do significado que pertence a cada signo, assim como pode ser catalogado em dicionário. Ela diz algo porque os signos utilizados em conjunto apontam para uma significação. “Cada signo exprime algo somente por referência a certa aparelhagem mental, a um certo arranjo de nossos utensílios culturais e, todos juntos, são como um formulário a ser preenchido, como os gestos de outras pessoas visam e circunscrevem um objeto do mundo que não vejo.” (132-133) Como se percebe, a forma de se expressar do autor nos lembra a todo tempo a “percepção”.

O ato de falar não supõe comparação entre o que quero expressar e a organização nocional dos meios de expressão que emprego. A capacidade de falar, de expressar algo, que assimilo enquanto aprendo a língua, não é a soma das palavras e das regras gramaticais. O pensamento que estrutura a língua, é a língua que aprendo que estrutura o meu pensamento. Não preciso escolher deliberadamente as palavras e a forma de construção da frase para expressar algo. É como se as palavras dependessem de um determinado estilo que as organiza para conduzir a minha intenção significativa à expressão. Parafraseando, ‘há uma significação languageira na linguagem que faz a mediação entre a minha intenção de expressar e as palavras, de tal sorte que sou surpreendido pelas minhas palavras e elas me ensinam o que penso.’ (133)

Esta ação á distância da linguagem, de organizar espontaneamente a forma de expressão visando algo, faz com que o significante seja “quase corpóreo” (intencionalidade corporal), como um gesto que visa algo. A palavra que digo ou que escuto tem sua significação legível dentro do gesto linguístico, de tal forma que uma hesitação, uma alteração de voz, o uso de uma sintaxe, modifica-a. A expressão é vestígio, intenção de comunicar... E toda a tentativa de “fechar a mão” sobre o

pensamento que habita a palavra deixa apenas um punhado de material verbal entre os dedos. É comparável à consciência que tenho do meu corpo, dos gestos, da relação de grandeza entre ele e os meandros do mundo; desde que não reflita sobre o meu corpo, a consciência é rigorosa e imediatamente significativa de uma paisagem a minha volta, como a sensação táctil do objeto que toco e que toca os meus dedos.

Ainda com Relação Significante-Significado, no início do item, na p. 133, afirma: “Se a palavra for comparável a um gesto, sua relação com aquilo que está encarregada de exprimir deve ser a mesma que aquela existente entre o gesto e o alvo visado por ele”. E continua, ‘por meio de gestos e de palavras viso algo. “Minha mira corporal dos objetos de meu ambiente é implícita e não supõe qualquer tematização de meu corpo, nem do meio.” A significação anima a palavra como o mundo anima o corpo, através de uma surda presença que desperta minhas intenções, desdobrar-se diante delas, A intenção significativa em mim, mesmo que deva frutificar em pensamentos, no momento é apenas um vazio determinado a ser preenchido pelas palavras. (p. 134)

As significações da palavra não são dadas por conta própria, mas pelas expressões, que dão sentido ao discurso. No entanto, a expressão nunca é total e, ao mesmo tempo, algo fica subentendido, o que não é uma limitação porque no subentendido há também ultrapassamento do significante pelo significado, possibilitado pelo significante. Ultrapassamento que é fato fundamental da expressão.

O ato de expressão não é para nós, sujeitos falantes, uma operação segunda, a qual nós recorremos para comunicar nossos pensamentos a outrem; é tomada de posse das significações, aquisição das mesmas. Enquanto não expressas, as significações são presença surda; a tematização do significado é resultado da expressão. Quer dizer, não expresso somente para os outros, expresso para tomar consciência, para saber o que viso. A intenção significativa dá um corpo para si e se conhece a si mesma, buscando um equivalente no sistema das significações disponíveis e arranja-o de tal modo que desperta no ouvinte o pressentimento de uma significação outra e nova e promove uma significação inédita também no falante. Deste modo, ainda que utilizando-se do já disponível, amplia-se o campo de percepção e compreensão.

Fala-se aqui em disponíveis no sentido de já terem sido instituídos por atos ou operações expressivas anteriores (diacrônico) que permitem compreender a virtude da palavra. Compreendo as palavras e os modos de expressão da língua que aprendi.

Me expresso utilizando estes instrumentos disponíveis e já falantes, mas faço-os dizer algo que nunca haviam dito. Acontece assim uma reviravolta: as palavras que já diziam algo agora significam outra coisa sem deixarem de ser elas mesmas: “Começo a ler um filósofo dando o sentido comum aos vocábulos que emprega e, pouco a pouco, por uma reviravolta inicialmente insensível, sua palavra se assenhora de sua linguagem e é por seu emprego que acaba de afetá-los com uma significação nova e própria dele. Nesse momento fez-se compreender e sua significação instalou-se em mim. Diz-se que um pensamento foi expresso quando as palavras convergentes que a ele visam são bastante numerosas e eloquentes para designá-lo para mim, autor, ou para os outros, e para que todos tenhamos a experiência de sua presença carnal na palavra.”

Embora o discurso seja no início um conjunto de perspectivas isoladas, ele se torna compreensível no momento que estas perspectivas confluem para uma significação. Então sentimos que algo foi dito. É comparável à percepção sensível na qual o mínimo de mensagens sensoriais confluentes é suficiente para perceber alguma coisa, embora a sua explicitação vá ao infinito.

As consequências da palavra e da percepção ultrapassam suas premissas. Quem fala não sabe necessariamente melhor aquilo que expressa do que aqueles que escutas. (isso acontece na relação pedagógica e também na terapia!) Sei uma ideia quando consigo fazê-la habitar num aparelho de palavra que não lhe estava destinado, que, aliás, não a continham. Tive que descentrá-los, recentrá-los, para fazer significar aquilo que eu visava. A expressão de uma ideia pressupõe que se institua em mim o poder de organizar um discurso coerente em torno dela, movendo-me num certo estilo de pensamento. Mas a expressão de algo novo só é possível por meio da “deformação coerente” das significações disponíveis, de tal sorte que o ouvinte e o falante percebam o sentido final do novo conjunto, que implica na transformação do sentido ou na resignificação dos instrumentos culturais disponíveis. Neste instante fez-se uma nova compreensão; a intuição de um todo como resultado, mas que não exige reativar o processo de sua formação. Terá acontecido uma nova tradição pessoal e interpessoal; um astucioso esposamento de significações disponíveis para infundir-lhes nova vida.

Como consideração conclusiva o autor sublinha a importância filosófica do retorno à palavra; ao falante e ao ouvinte, à expressividade viva do falante, para a partir daí pensar sobre o modo da presença do outro, num paralelo do retorno ao

“mundo vivido”. Propõe o aprofundamento do fenômeno da “palavra viva” e da reflexão como “atos corporais”, que implicam a experiência de outrem. Experiência em que eu apreendo o meu corpo com uma espontaneidade que me ensina o que eu não poderia saber a não ser por ela (experiência). Espontaneidade anterior à distinção que o pensamento estabelece entre o eu e o outro e que me mostra que o outro não é possível como um “outro eu-próprio” para a consciência, porque “ter consciência é constituir”. Portanto, ou não seria outro, ou ter consciência seria constituí-lo como constituinte com respeito ao próprio ato pelo qual constituo. Redundância ou apenas concepção teórica de outrem, não a percepção de sua presença. Como se o eu se constituísse enquanto constitui o outro. Antes, percebo-me eu na presença de outrem: sou corpo. Ou, “há certos espetáculos diante dos quais meu olhar tropeça, fico circundado. Sou investido por eles enquanto acreditava investi-los” (continuação, p. 138). O espetáculo convida-me a me tornar espectador adequado, como se um outro espírito que não o meu viesse repentinamente habitar o meu corpo ou como se o meu espírito fosse atraído para lá e emigrasse no espetáculo que estava oferecendo para si mesmo. Sou abocanhado por um segundo eu-próprio fora de mim – percebo outrem.

Nesta espontaneidade a **objetivação** do corpo vivente é não-senso (non sense); a recolocação da palavra sob a jurisdição de uma consciência pura é não-senso. Atitude que impede conhecer tudo aquilo que a consciência constituinte não pode saber: meu pertencimento a um mundo “pré-constituído” que cada ato de expressão visa recuperar como verdade (p.139) ou como algo que se queria dizer desde sempre, mas que de certa forma é incompreensível no seu todo (presença de todos os presentes no nosso presente – só sincronia).

6 – A COMPREENSÃO ENTRE A FENOMENOLOGIA DA PERCEPÇÃO DE MERLEAU-PONTY EM RELAÇÃO AS COMPREENSÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O outro é uma figura possível de mim, como eu dele.

(François Laplantine)

Eu sou o outro.

(Machado de Assis)

Neste capítulo transcrevo e interpreto as falas dos/as entrevistados/as, tendo como referência hermenêutica o pressuposto de que o ser humano é sujeito de sua sensibilidade, de sua percepção e de sua narrativa. A linguagem é perpassada pela concepção antropológica de que o ser humano é ser-no-mundo, corpo sensível, sexuado, como característica geral, mas que cada pessoa tem o seu jeito próprio de existir com o outro. Que ele não é totalmente livre, porque está em situação que o condiciona; que é expressivo e também que fala pela sua gestualidade corporal. As palavras mediante as quais se expressa revelam as significações passadas que tem sentido no presente e engrenam novas expressões para o futuro. Portanto, um ser que se relaciona e interage com o outro no mundo da intersubjetividade²⁵, misterioso, pois, ao mesmo tempo, que se olha vê, que se tocando é tocado, que está vivendo a história busca para além dos seus antepassados e recria um presente, mas sempre com um material já disponível.

Esse ser humano, seja ele docente, seja estudante, se diz e se vela em seu discurso. No caso específico das falas que seguem, ele apresenta sua maneira de ser e de se compreender como docente em Educação Física; como, enquanto sujeito da sensibilidade, compreende o ensinar e aprender a ser e fazer.

Então, vejamos o que eles nos mostram. Faremos isso através de duas maneiras, quando faladas no decorrer da entrevista (onde utilizaremos o subcapítulo

²⁵ *Intersubjectivité*: É uma estrutura da vida intencional, que, na fenomenologia da percepção, é relacionada com o cogito – na medida em que me revela “em situação” (PPVII) e como “portador concreto” de um duplo anonimato: o da “individualidade absoluta” e o da “generalidade absoluta” (PP 512). Em seguida, depois da virada na direção da intraontologia, ela se torna a experiência que para começar, torna a experiência possível (VI 234), o “ineinander [envolvimento] dos outros em nós e de nós neles”, que está sempre já implicado na abertura de um mundo.

do Dito de Forma Direta) e quando se mostraram um tanto implícito em um primeiro momento de observação (onde utilizaremos o subcapítulo do Não-Dito).

6.1 O Dito de Forma Direta.

*O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo;
eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com
ele, mas não o possuo, ele é inesgotável.*

A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo...

*O real deve ser descrito, não construído ou constituído.
(Maurice Merleau-Ponty)*

O ponto central trabalhado nesta pesquisa é o fenômeno da percepção. Acreditamos que este fenômeno trazido para o campo da Educação Física, possibilita alterações no ato de perceber a docência. Essa percepção foi constituída enquanto diálogo, entendendo que não faço contato com o mundo simplesmente pensando sobre ele, mas sim experimentando-o com os sentidos, agindo sobre ele, dialogando, ou seja, utilizando o meio mais sofisticado que poderiam ter inventado, a linguagem, o corpo.

Na *Fenomenologia da Percepção*, Merleau-Ponty pretende dar continuidade ao esforço de demonstrar os limites do saber científico, superar as diversas dicotomias que permeiam as ciências e reconhecer a fundação de qualquer conhecimento na experiência do mundo vivido. Poder-se-ia citar alguns desses pares colocados em questão como, por exemplo, sujeito/objeto, alma/corpo, interior/exterior e pensamento/linguagem. A intenção por trás da tentativa de ir além desses pares indicava um esforço de superação tanto do objetivismo positivista quanto do intelectualismo. Essas buscas ficam claras em afirmações aparentemente contraditórias como eu sou a fonte absoluta e a necessidade de retornar às coisas mesmas (MERLEAU-PONTY, 1966, p. 03).

Para o filósofo, não era possível pensar o ser humano como fruto de relações causais. Em contrapartida, os significados dados ao mundo não são meras elaborações intelectuais. O ser e o mundo são pólos indissociáveis na fenomenologia.

Para adentrar ao dito pelos professores, começamos com questionamentos que os fizeram divagar sobre sua percepção quanto à formação em Educação Física, dialogando no sentido de compreender de que maneira observam sua formação.

Ao serem questionados sobre sua formação as respostas foram:

Professor 1: Hoje observo que fui realizar a formação em Educação Física por acreditar que era fácil. Que iria jogar na faculdade e após isso somente faria o meu aluno jogar também. Acho que a minha qualificação, pensando agora, não foi o que eu esperava, mas evoluímos muito no quesito pedagógico.

Professor 4: Fui fazer Educação Física pois diziam que a Educação Física “é a profissão do futuro”, tem 24 anos que dou aula e ainda continuam dizendo que é a profissão do futuro, não sei percebo ser ela do futuro mesmo, pois depois de todas as discussões pedagógicas o futuro já passou.

A percepção dos professores 1 e 4 quando a sua formação, nos faz compreender que a Educação Física ainda se recente de uma teoria que lhe fundamente e dê sustentação sólida para se construir num campo pedagógico que seja, minimamente independente. Ainda não conseguimos compreender a Educação Física enquanto uma Pedagogia, pois esta ainda é interpretada como uma ciência de intervenção sociocultural.

Apesar do aprofundamento nas questões teóricas desta área (a partir do movimento renovador²⁶), percebe-se um distanciamento maior entre a universidade e a escola. O aprofundamento vem ocorrendo com muita ênfase nas correntes teóricas da Filosofia e Sociologia, porém distante da área da Educação Física, dos esportes, da dança, entre outros. Para servir assim de suporte teórico para que tenhamos uma Pedagogia da Educação Física.

²⁶ Segundo Bracht e Gonzalez (2005) pode ser entendido como um movimento de caráter “inflexor”, dado ter representado um forte e inédito esforço de reordenação dos pressupostos orientadores da Educação Física, como, por exemplo, “colocar em xeque”, de maneira mais intensa e sistemática, os paradigmas da aptidão física e esportiva que sustentavam a prática pedagógica nos pátios das escolas.

Em seu livro Fenomenologia da Percepção, Merleau-Ponty (1999, p.208) diz que:

Ce n'est pas l'objet physique auquel le corps peut être comparé, mais plutôt l'œuvre d'art. Dans une peinture ou un morceau de musique, l'idée ne peut être communiquée que par le déploiement des couleurs et des sons.²⁷

Aí a racionalidade entra em cena, pois somos sempre relacionados às coisas (mundo) ou outras pessoas. É impossível não ser relacional. O mundo é assim, algo sem neutralidade, mas um mundo para algo (jogar, rir, dançar...). São essas as relações de significação/significativas, que nos mostra, que se a Educação Física não fizer “algo” para termos uma compreensão entre o que estamos fazendo, com o mundo, aquele algo, terá somente significação, sem sentido que esse algo tem para conosco.

A partir da significação deste algo, que abordamos a formação a partir de uma outra perspectiva, conforme a fala abaixo:

Professor 8: A formação de um professor é um processo à longo prazo, que não se finaliza com a obtenção do título de licenciado, nem mesmo quando a formação inicial tiver sido de melhor qualidade. Falo isso, pois, percebo hoje, que a formação docente é um processo complexo para o qual são necessários muitos conhecimentos e habilidades, impossíveis de serem todos adquiridos num curto espaço de tempo que dura a Formação Inicial.

A linguagem utilizada pelo **Professor 8** nos mostra que são diversas as oportunidades de experiência profissional e aprimoramento, mas a percepção de cada docente é pessoal e sua aplicabilidade também, a intencionalidade não parte de um “Eu central, mas do meu próprio campo perceptivo”. Husserl (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 558, cita HUSSERL) diz: “O tempo não é uma linha, mas uma rede de Intencionalidades”.

Segundo Merleau-Ponty (2011, p. 472-473):

Mais si par réflexion je me retrouve, avec le sujet qui perçoit un sujet pré-personnel donné à lui-même, si mes perceptions restent excentriques sur moi-même en tant que centre d'initiative et de jugement, si le monde perçu reste en état de neutralité, ni objet vérifié, ni rêve reconnu en tant que tel, alors tout ce qui apparaît dans le monde n'est pas immédiatement exposé à moi,

²⁷ Não é ao objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte. Em um quadro ou em uma peça musical, a ideia só pode comunicar-se pelo desdobramento das cores e dos sons.

et le comportement d'un autre peut y figurer. Ce monde peut rester indivis entre ma perception et la tienne, le soi qui perçoit n'a aucun privilège particulier qui rend impossible un soi perçu, les deux ne sont pas cogitationes enfermés dans leur immanence, mais des êtres qui sont dépassés par leur monde et qui par conséquent peuvent être passés par l'autre.²⁸

Um aspecto importante é ressaltar que a liberdade de pensamento e escolhas aumentou, tornando o homem menos dependente de padrões de conduta, porém este aumento de liberdade de independência de pensamento e conduta causou um “aumento paralelo de passividade”, em consequência de uma alienação diante de sua construção profissional.

Alguns dos professores (5 e 4) advêm de uma formação mais técnica, como pode-se ver nas falas abaixo:

Professor 5: Eu tive um curso de duração de três anos com um perfil técnico, esportivo e promotor de saúde através das aptidões físicas. Como já enunciado, vivenciei mais a abordagem Desenvolvimentista da Educação Física, com uma influência esportiva forte.

Professor 4: Na minha época de faculdade a teoria era no máximo as regras dos esportes e alguma coisa na área biológica. Por isso, percebo ainda hoje o que isso nos trouxe de dificuldades, tudo em decorrência da formação inicial, que se apresentou como um dos obstáculos para o desenvolvimento de minha prática docente: "tive muita dificuldade quando me vi dentro da sala de aula". A marca desenvolvimentista de um período tecnicista tinha como referência que o "movimento é o objeto de estudo e aplicação da educação física".

Compreendemos com isso que muitos professores, em sua formação, ainda advêm de vertentes tecnicistas, onde os números estatísticos e a observação racional dão conta de acontecimentos da docência, julgando saber bem o fenômeno educativo

²⁸ Mas se por reflexão encontro em mim mesmo, com o sujeito que percebe um sujeito pré-pessoal dado a si mesmo, se minhas percepções permanecem excêntricas em relação a mim mesmo enquanto centro de iniciativas e de juízo, se o mundo percebido permanece em um estado de neutralidade, nem objeto verificado, nem sonho reconhecido como tal, então tudo aquilo que aparece no mundo não está no mesmo instante exposto diante de mim, e o comportamento de outrem pode figurar ali. Este mundo pode permanecer indiviso entre minha percepção e a sua, o eu que percebe não tem privilégio particular que torne impossível um eu percebido, ambos são não cogitationes encerradas em sua imanência, mas seres que são ultrapassados por seu mundo e que, conseqüentemente, podem ser ultrapassados um pelo outro.

em desenvolvimento. Aqui, apresentamos uma possível antítese de Merleau-Ponty (2011, p. 31): “a experiência sensível é um processo vital, assim como a procriação, a respiração ou o crescimento”. Daí o entendimento: certezas estatísticas afastam o ato de perceber.

Merleau-Ponty (2004, p. 13), critica o conceito de ciência hegemônica em nosso tempo:

La science manipule les choses et refuse de les habiter. Il en établit des modèles internes et, opérant sur ces indices ou variables les transformations permises par leur définition, n'est confronté que de loin à loin au monde réel. C'est, a toujours été, cette pensée admirablement active, ingénieuse, débrouillarde, ce parti de traiter chaque être comme un «objet en général», c'est-à-dire comme si ce n'était rien pour nous et pourtant nous était prédestiné. nos appareils.²⁹

As possíveis interpretações do perceber, preocupação nossa, implica em saber ver. Merleau-Ponty (2004, p. 42) coloca isso em questão: “Peut-être que maintenant vous pouvez mieux comprendre la portée de ce petit mot: voir”³⁰. Para o autor tudo isso significa ter consciência sobre o aspecto da docência “[...] profondeur, couleur, forme, ligne, mouvement, contour, physionomie ³¹”, tudo isso são aspectos que definem o próprio ser.

A preocupação para ser percebida pelos professores é que os cursos de Licenciatura dizem respeito ao entendimento do sentir e do perceber, ambos retirados da crença de estarem atrelados somente ao mundo objetivo, pois “la pensée objective ignore le sujet de la perception. En effet, il se présente au monde entier au milieu de tous les événements possibles et traite la perception comme l'un de ces événements”³² (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 279).

Ao terem esta percepção, alguns professores (1, 2 e 3), obtiveram a percepção que:

²⁹ A ciência manipula as coisas e renuncia habitá-las. Estabelece modelos internos delas e, operando sobre esses índices ou variáveis as transformações permitidas por sua definição, só de longe em longe se confronta com o mundo real. Ela é, sempre foi, esse pensamento admiravelmente ativo, engenhoso, desvolto, esse parti pris de tratar todo ser como “objeto em geral”, isto é, ao mesmo tempo como se ele nada fosse para nós e estivesse, no entanto, predestinado aos nossos artifícios.

³⁰ “talvez agora se perceba melhor todo o alcance dessa pequena palavra: ver”.

³¹ [...] profundidade, cor, forma, linha, movimento, contorno, fisionomia.

³² “o pensamento objetivo ignora o sujeito da percepção. Isso se dá porque ele se dá ao mundo inteiramente pronto, com meio de todo acontecimento possível, e trata a percepção como um desses acontecimentos”.

Professor 1: Os cursos de Licenciatura em Educação Física ao longo dos anos vêm sofrendo com a falta de uma identidade profissional e também a ausência de um objeto de estudo claro para área. Por sinal, esta é uma das características da educação física, decorrente da diversidade de abordagens e consequente abrangência de seu campo de estudo, com suas múltiplas identidades.

Professor 2: somos novos concluímos o curso mais recentemente, tivemos uma formação com duração de quatro anos e com uma matriz curricular equilibrada entre as áreas biológicas, esportivas e humana; **Professor 3:** o que nos leva a apostar em um docente diferente dos anteriores quanto à sua formação e adaptação às novas características da área, acho que essa é a percepção que possuímos.

A partir da percepção dos professores, compreendemos que a elaboração de uma nova forma de currículo e organização da Educação Física, possibilitou observar aquele corpo antes engessado enquanto biológico, enquanto um corpo próprio primeiramente e depois enquanto carne, não apenas no sentido de um mero exercício cognitivo de construir uma concepção puramente mental. A intencionalidade da consciência foi o que garantiu essa relação entre o sujeito e o objeto, o que confere a originalidade do ser no mundo, rompendo com o dualismo entre o nível psíquico e o nível biológico, a motricidade é o que efetiva essa possibilidade. Sendo, portanto, característica primeira do corpo-próprio, fazendo ser um corpo vivo, mas dotado de significação.

Segundo Merleau-Ponty (1994, p. 203):

Le corps est notre moyen général d'avoir un monde. Maintenant, il se limite aux gestes nécessaires à l'observation de la vie et, corrélativement, met autour de nous un monde biologique; Maintenant, jouant avec ses premiers gestes et passant de son propre sens à un sens figuré, il manifeste à travers eux un nouveau noyau de sens: c'est le cas des habitudes motrices telles que la danse. Or, la signification voulue ne peut être atteinte par les moyens naturels du corps; Il doit ensuite se construire un instrument et projeter autour de lui un monde culturel.³³

³³ O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à observação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significado: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural.

Assim, a percepção faz com que o ser humano, através de seu corpo, ultrapasse o nível biológico, o nível dos instintos, criando um mundo simbólico, de significações. Precisamos compreender, enquanto professores de Educação Física, que o ser humano não está aprisionado, como os animais, nos limites de suas condições naturais, ele se amplia, variando os pontos de vista, reconhecendo numa mesma coisa diferentes perspectivas, que Merleau-Ponty chamava de *Abschattungen*³⁴. Em outras palavras, cria a cultura, porém o mundo cultural não se sobrepõe ao mundo natural, mas formam uma unidade.

Nesse processo de criação da cultura, também foi abordada a instituição dos livros didáticos, onde os professores obtiveram sua percepção acerca dos mesmos, de maneira que:

Professor 3: [...] os alunos são muito mais felizes com aulas livres, onde eles possam jogar o que eles querem jogar. Deixá-los brincar como eles querem pode ser um jeito de me enganar quanto à aula ter sido boa. Os cadernos didáticos podem ser um norte, mas se é um norte não pode ser obrigatório.

Professor 4: Os cadernos didáticos não podem fugir da essência da área que são as atividades práticas [...] serve para que o aluno tenha acesso a um conteúdo teórico específico, mas com isso a disciplina pode perder a sua 'essência', ou seja, seu caráter prático. Na minha opinião não ajudaram em nada [os Cadernos].

Professor 1: Os que estão atrapalhando entre aspas, [se referindo aos professores sem compromisso] estão se dando um pouco melhor em virtude de terem um caderno de atividade pronto e poder segui-lo sem a busca por nada.

Professor 5: Bom para o professor que está perdido, mas não vai ser útil para aquele que já tem claro exatamente os aspectos que ele quer trabalhar.

Diderot (1993, p.45-46), durante sua tentativa de explicitar a diferença entre o artista comum e o gênio criador, faz uma analogia entre o pintor que reproduz e o pintor pensador:

³⁴ Onde bate a luz.

[...] transportai-vos para um atelier, olhai um artista trabalhar. Se o vires arrumar simetricamente suas tintas e meias-tintas em volta de toda a sua paleta, ou se um quadro de hora ele não tiver desfeito toda essa ordem, proclamai decididamente que este artista é frio e que não fará nada que valha. É o correspondente a um velho e pesado erudito que necessita de uma passagem [de um texto], que sobe sua escada, pega e abre seu autor, vem a sua escrivaninha, copia a linha de que precisa, torna a subir a escada e recoloca o livro no lugar. Não é dessa maneira que se comporta o gênio.

Resumindo, ele nos fala de um envolvimento visceral necessário para a criação, tanto na arte quanto no ser docente. Aquele que está completamente envolto por sua formação, como se está fosse uma cachaça que o faz viciar, sentindo seu corpo vibrar está sim, criando. Para Diderot (1993, p.46): “tem seus olhos fixos na tela; sua boca está entreaberta; ele ofega; sua paleta é a imagem do caos. É esse caos que ele mergulha seu pincel e daí extrai a obra de criação [...]”.

De certo modo, desvelar a linguagem dos professores requer um envolvimento do pesquisador, demanda um olhar inquiridor e, ao mesmo tempo, algo que nele provoque atribuição e sentido. O processo de compreender, necessita envolvimento, que começa com um interesse desperto, o que não ocorre na situação dos mesmo para com o livro didático, e percebemos que ao não serem estimulados a sua utilização, não tornam possível haver continuidade de algo. Algo que queremos desvelar no subtítulo a seguir.

6.2 O Ainda Não-Dito

O que parecia antes ser uma questão de descobrir se os selvagens poderiam distinguir fatos de ficção, agora parece ser uma questão de descobrir como outros, do outro lado do mar ou do corredor, organizam seu mundo de significados.
(Clifford James Geertz)

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar.
(Eduardo Galeano)

Ao abordarmos o não-dito, ou seja, o implícito do discurso, coloca-se em questão a sua incompletude, lembrando que todo discurso é uma relação com a falta, o equívoco, já que toda linguagem é incompleta: “[...] há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer”. (ORLANDI, 1992, p. 12)

Assim sendo, entende-se que nem os sujeitos, nem os discursos dos professores entrevistados, muito menos os sentidos estão prontos e acabados. Ao abordar esse viés, compreendemos que eles estão sempre se “re” construindo no movimento constante do simbólico e da história. Esse é o motivo da necessidade do leitor e o pesquisador mergulhar na tessitura textual para interpretá-la e compreendê-la à luz dos seus conhecimentos e vivências, partindo do princípio de que cada sujeito, ao produzir um discurso, relaciona-o sempre com o interdiscurso ou memória discursiva, assim conceituada por Pêcheux (1999, p. 52):

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Nessa perspectiva, os sentidos são condicionados, dada a forma com que os discursos se inscrevem na língua e na história; a incompletude do discurso conduz o sujeito a mergulhar na exterioridade, na história para inscrevê-la na continuidade interna do discurso; ao fazê-lo, traz para seu discurso o falado antes, em outro espaço/tempo.

Isso constitui o que Pêcheux (1997) chama de interdiscurso, o qual fornece materiais para uma formação discursiva; nessa discussão, o autor traz a ideia de paráfrase, acrescida da noção de pré-construído, este entendido como objeto ideológico, como representação. Orlandi (2005, p. 33), em consonância com Pêcheux, conceitua interdiscurso como:

[...] todo conjunto de formulações já feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. É o dizível, histórica e linguisticamente definido; o enunciável, o já-dito, exterior à língua e ao sujeito, mas que está no domínio da memória discursiva.

Assim, de acordo com Orlandi (2005, p. 34),

[...] há uma nova prática de leitura em AD, a discursiva, que [...] consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro modo, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, uma presença de uma ausência necessária [...] porque [...] só uma parte do dizível é acessível ao sujeito pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras. O não-dito, neste sentido, faz parte do discurso que não é palavra.

E, como já comentado anteriormente, tendo em vista a impossibilidade de o discurso abranger uma enunciação completa, entende-se que o não-dito é constituinte, é fundador do discurso. O não-dito diz respeito às diversas facetas da linguagem; perpassa e ultrapassa todo o dito; “[...] é subsidiário ao dito. De alguma forma, o complementa, acrescenta-se”. (ORLANDI, 2005, p. 82)

Desse modo, o não-dizível constitui o espaço do múltiplo, a condição do “vir-a-ser” do discurso. Revela-se, nesse movimento de sentidos, a dialeticidade da linguagem. Por ser dialética³⁵, traz a possibilidade de o sujeito silenciar em uns momentos do discurso e se revelar em outros.

Esse jogo ideológico entre o dito e o não-dito é que obriga o leitor a falar, surgindo, assim, a possibilidade do movimento dos sentidos, de outros sentidos do discurso, os quais são estabelecidos nas formações discursivas, entendidas por Orlandi (1992, p. 20) como “[...] diferentes regiões que recortam o interdiscurso e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como às posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes”.

Portanto, pode-se compreender que, na relação entre o dizível e o não-dizível, dá-se a produção do sentido; que tanto o sujeito como os sentidos de seus discursos, o dito e o não-dito são determinados pelas formações discursivas, as quais operam através dos saberes constituídos na memória do dizer. As formações discursivas, como lugar de construção dos sentidos, são inscritas numa formação ideológica e determinam “o que pode ou deve ser dito”.

Assim, com base nesse alicerce teórico, propõe-se, a seguir, um breve exercício de compreensão da observação quando as atividades realizadas pelos

³⁵ Merleau-Ponty chama dialética a vida ou o movimento de um pensamento que exprime o pertencimento recíproco e a passagem, de para o outro, de termos que o entendimento opõe, tais como o subjetivo e o objetivo, o positivo e o negativo, o finito e o infinito, mas também e indisponivelmente a vida e o movimento do ser real no pertencimento e na passagem, de um para o outro, de seus momentos opostos: “Uma filosofia dialética = coesão dos opostos, união pela separação, inversão, verdade em vários artigos, logo revogação da ontologia da identidade, logo ideia do ser como aquilo em que as diferenças fazem laço”. A dialética é a vida, o movimento do fenômeno, onde se enlaçam o ser e a experiência do ser. Por isso, ela é “o pensamento em trabalho no ser, em contato com o ser, para o qual abre um espaço de manifestação...” (VI 125), “que deve encontrar o ser antes da clivagem reflexiva” (VI 130).

professores e sua compreensão acerca de nossa observação. Também introduzindo imagens ilustrativas atreladas as falas dos professores, descrevendo um pouco das atividades realizadas nas aulas e suas bases epistemológicas, através de um contraponto com o não-dito anteriormente e a percepção do pesquisado enquanto realizador desta atividade.

Em nossas compreensões acerca das observações das atividades, encontramos muitas destas fortemente atreladas ao período tecnicista, período este, fortemente influenciado pelas instituições militares e da categoria profissional dos médicos. Neste período, o conhecimento científico caracteriza-se pela abordagem racional, discursiva e demonstrativa. O objeto é focalizado a partir da visão de racionalidade. Institui-se com isso uma forma de conhecer o mundo, uma forma aceita como correta e aceitável e que só pode ser válida se puder ser comprovada. As consequências da adoção desta racionalidade focalizam-se no sacrifício do sujeito, na exclusão do subjetivo, na submissão à razão, no expurgo do sensível e na negação do mundo sensível e das percepções. Neste sentido, buscamos compreender a natureza da continuidade das atividades através de questionamentos sobre a manutenção destas características apesar dos movimentos renovadores.

Para melhor caracterizarmos a compreensão das respostas dos professores, utilizamos algumas ilustrações das atividades desenvolvidas pelos mesmos nas observações de sua docência. Trazemos estas ilustrações com o intuito de realizar um dialogo entre o dito e o observado, o novo dito após a reflexão sobre a práxis e a percepção do professor sobre a Educação Física.

Uma das primeiras atividades historicamente desenvolvida na parte inicial da Educação Física, fica muito bem ilustrada na atividade desenvolvida por alguns dos professores pesquisados (2 e 4), ou seja, iniciar a aula com um alongamento é uma das formas mais tradicionais da área como vista a seguir:



Figura 1 – Foto de atividade “inicial” de uma aula de Educação Física no ano de 1960



Figura 2 – foto de atividade “inicial” de uma aula de Educação Física no ano de 2019.

Professor 2: [...] eu sempre fiz assim, tem gente tentando mudar, mas vai demorar, é a longo prazo.

Professor 4: [...] é difícil para mim não utilizar esse método e acho que deve ser para outros também, somos fruto de nossa formação [...] nossa formação era tecnicista, generalista [...] tenho 26 anos de profissão. Saíamos técnicos de modalidades, para ensiná-los na prática, a prática.

Mesmo não sendo o tema desta tese, utilizaremos a simbologia da linguagem de Merleau-Ponty para realizar uma separação entre ela e o que foi dito pelos professores. É importante caracterizar o processo de formação no nível simbólico. Os sinais que aparecem na história deste comportamento não são delimitações de um ritmo instintivo desta formação, mas uma forma de linguagem eloquente, que presentifica quase que corporeamente um conjunto de elementos fundados em estruturas, que veem no decorrer das décadas. Estruturas que agora gozam de relativa autonomia do meio concreto no qual se realizam, porque elas estão enraizadas simplesmente em valores funcionais que são atribuídos às necessidades.

Esse comportamento de perpetuar o passado, que acaba engessando outros níveis do comportamento, impede a promoção de uma conduta livre das relações (ou dos “estímulos”) atuais de um ponto de vista particular, não permitindo projetá-los. Aqui o comportamento não tem mais apenas um significado, ele é o significado.

Em um segundo momento, as atividades voltaram-se a uma brincadeira popular “cabo de guerra”, uma atividade esportiva, onde equipes competem entre si, utilizando-se da força e equilíbrio através da corda conforme as figuras abaixo:



Figura 3 – Foto da atividade “cabo de guerra” em uma aula de Educação Física no ano de 1960.



Figura 4 – Foto de atividade “cabo de guerra” em uma aula de Educação Física no ano de 2019.

Professor 8: Essa atividade sempre me remete ao meu início de carreira, no período militar, acredito que deveríamos voltar àquela época, onde o esporte, atividades como atletismo e o próprio professor de Educação Física era bem valorizado, mas vai demorar.

Professor 6: [...] tem gente tentando mudar, mas vai demorar, e para a maioria dos futuros docentes a Educação Física que vem chegando na escola continua o conceito de só jogar bola, eu ainda faço pelo menos as atividades tradicionais como o cabo de guerra.

Professor 1: Continua tudo do mesmo jeito, nada tem mudado. Ou você acha que o que está estudando acontece na prática? Não acontecem na prática; “mudanças, abordagens trabalhadas nas faculdades”.

Compreendemos que muitos destes discursos se encontravam velados em um primeiro momento, talvez, a questão esteja no conteúdo da Educação Física, sendo que ela nasce em sua base com uma separação, onde ensinar é um sinônimo de

transmitir ‘conhecimentos dados’ (como ocorre acima), e outra que se relaciona com a capacidade do professor de Educação Física captar e transformar questões apontadas no cotidiano.

Quando se remetem ao período influenciado pelas instituições militares, não podemos velar e muito menos deixar de compreender, que o momento atual da conjuntura da política brasileira leva a esse entendimento, observando que não é esta a proposta de Educação Física pensada e idealizada nas universidades.

Para elencar este momento, utilizamos a fábula da formiga e da cigarra, ou seja, de um lado a Educação Física que carrega o acúmulo (formiga) deixado como herança das gerações passadas, e do outro lado (cigarras) a Educação Física que se ocupa de filosofar/pensar/pesquisar e publicar deixando o ensino “muitas vezes” somente para as formigas.

De igual modo, desvelar os significados desta fábula requer o envolvimento do espectador, demanda um olhar inquiridor e, ao mesmo tempo, algo na formação em Educação Física que provoque atribuição de sentido a ela. Tanto quanto ao citá-la, o processo de reflexão sobre está necessita de envolvimento, que começa com o interesse e a curiosidade de compreender o que eles pensam e o que nós pensamos sobre a formação, os quais, precisam ser estimulados a perceber que não existe este distanciamento de teoria e prática, pois sem isso não é possível haver continuidade na busca do significado ou no conceito de algo.

Na sequência, a atividade ilustrada abaixo é o “salto sobre o cavalo”, muito utilizado para a introdução a ginástica:



Figura 5 – Foto de atividade “salto sobre o cavalo” em uma aula de Educação Física no ano de 1960.



Figura 6 – Foto de atividade “salto sobre o cavalo” em uma aula de Educação Física no ano de 2019.

Professor 1: A Educação Física não tem a mínima importância para a sociedade. Para o pai e para mãe, ela não tem importância. Essas atividades por exemplo, mesmo que tradicionais, me fazem pensar em porque ainda as faço.

Professor 4: Realizo, pois é a nossa cultura e é em virtude dessa cultura que também os pais têm que executo, pois quando relacionado ao que o pai teve eles conseguem ver a área diante de suas experiências passadas em seus tempos escolares e nos valorizar.

Professor 2: Uma sociedade que não reconhece a área [...], portanto não a respeita, portanto reproduzo.

Professor 3: Ainda hoje se tem a ideia da escola ser um espaço só de educação. Mas quando eu ponho um aluno para correr, saltar, [...] ter ritmo [...], eu estou usando meus conhecimentos do passado, muitas vezes aprendidos com antigos professores e não vistos na universidade.

De certa maneira, eles estão sempre se (re)construindo no movimento constante do simbólico e da história, trazendo novas simbologias para as atividades realizadas, se atendo a suas experiências e vivências. Por esse motivo, o leitor precisa mergulhar na tessitura textual para interpretá-la e compreendê-la à luz dos seus conhecimentos e vivências, partindo do princípio de que cada sujeito, ao produzir um

discurso, relaciona-o sempre com o interdiscurso ou memória discursiva, assim conceituada por Pêcheux (1999, p. 52):

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Nessa perspectiva, os sentidos são condicionados, dada a forma com que os discursos se inscrevem na língua e na história; a incompletude do discurso conduz o sujeito a mergulhar na exterioridade, na história para inscrevê-la na continuidade interna do discurso; ao fazê-lo, traz para seu discurso o falado antes, em outro espaço/tempo.

Outra atividade foi o jogo propriamente dito, onde ao invés de enfatizarem o sentido da valorização histórica do jogo, ou a presença do fenômeno esportivo, nota-se a seguir a partir das falas que:



Figura 7 – Foto de atividade do “jogo” em uma aula de Educação Física no ano de 1960.



Figura 8 – Foto de atividade do “jogo” em uma aula de Educação Física no ano de 2019.

Professor 1: [...] a parte do jogo é boa porque cada um chega e faz o que quer. E quando ele não quer, ele vai e não faz. Só tem espaço para quem que fazer. [...] Vamos levando, pois apesar de nós termos um currículo entre aspas de Educação Física, para a escola se ele for cumprido ou não, não faz diferença.

Professor 2: Criança gosta da aula de Educação Física porque não fica dentro da sala e ela gosta do jogo pois pode se expressar livremente.

Professor 3: Os alunos dizem: eu gosto de você! Aí eu brinco com eles: gostam nada, vocês gostam porque eu venho tirá-los da sala e porquê hoje terá jogo no final da aula.

Professor 4: Querem ir para Educação Física para ficar lá fora usufruindo de uma liberdade que não tem em sala de aula como outras disciplinas.

O jogo percebido somente enquanto uma atividade para entreter, ou alegrar os alunos, não possui significação alguma. Já, percebido enquanto corporeidade, pode ser comparável a uma obra de arte segundo Merleau-Ponty (2011, p.209). Nela a expressão e o expresso não se distinguem, tal qual “um romance, um poema, um quadro e uma peça musical são indivíduos [...] cujo sentido só é acessível por um

contato direto, e que irradiam sua significação sem abandonar seu lugar temporal e espacial”.

É através da corporeidade supracitando Merleau-Ponty, que se revela a compreensão humana como algo sempre em andamento, nunca como algo acabado. Assim, a preocupação passa a ser a percepção que o outro se dá a partir do jogo, não somente com o “pensar”, mas também com o “sentir”. Ou seja, compreendo primeiro uma outra sensibilidade e somente a partir disto que que uma outra percepção e um outro sentir se manifesta.

A Educação Física através dos esportes, na constituição de sua estrutura curricular de graduação, estuda muito os sentidos e as dimensões do jogo, pois este é um elemento que é fundamental para a vivência e estudo da corporeidade. O jogo, propicia situações combinadas de ordem e ao mesmo tempo desordem, de acertos e erros, de acaso e necessidade, também da integração entre os determinismos e as eventualidades. Na facticidade corporal tudo isto está presente, precisando somente uma Educação para o entendimento do quanto é complexo.

É a partir destes discursos realizados pelos professores que percebemos a importância de termos cursos de Educação Física que tratem o fenômeno da corporeidade, pois segundo Merleau-Ponty (2011, p. 254): “[...] chaque changement dans la connaissance de l'homme est lié à une nouvelle façon personnelle d'exercer son existence. [...] tout changement dans la représentation de l'homme reflète un changement de l'homme lui-même”.³⁶

A relação intencional com o mundo exterior, exposta acima, que faz nossa ação profissional ser responsável e consciente de si mesma. É nossas escolhas feitas com liberdade que se constroem, se definem, nunca deixando a relação de compromisso que se é estabelecido com o outro.

Para Merleau-Ponty (2011, p. 587):

Certes, la liberté ne doit pas être confondue avec des décisions abstraites de volonté, avec des motivations ou des passions de délibération, le schéma classique de la délibération ne s'applique qu'à une liberté de mauvaise foi qui nourrit secrètement des motivations antagonistes sans vouloir les assumer, et fabrique lui-même les prétendues preuves de son impuissance.³⁷

³⁶ [...] toda mudança no conhecimento do homem tem relação com uma nova maneira, pessoal dele, de exercer sua existência. [...] qualquer mudança na representação do homem traduz uma mudança do próprio homem”.

³⁷ É certo que a liberdade não se confunde com as decisões abstratas da vontade, às voltas com motivos ou paixões da deliberação, o esquema clássico da deliberação só se aplica a uma liberdade de má-fé que secretamente alimenta motivos antagonísticos sem querer assumi-los, e fabrica ela mesma as pretensas provas de sua impotência.

Com base nisto, percebemos que é possível pensar o ensino de Educação Física com base na Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty, pressuposto da percepção que se constitui como um olhar sobre o fenômeno do mundo, sendo está uma base epistemológica para a formação da Educação Física, vinculadas com a corporeidade, intencionalidade, linguagem, pensamento, vivência do sujeito e do mundo, oriundas da proposta filosófica de Merleau-Ponty. Este é um modo de perceber o mundo, mundo este que já se constitui como conhecimento, possibilitando uma vivência que antecede qualquer tematização objetiva sobre o mundo, sendo está a base de nosso processo de compreensão e conhecimento deste e pelo sujeito.

7. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciências, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada
(MERLEAU-PONTY, 1999, p.3).

O mundo fenomenológico é, não ser puro, mas o sentido que transparece na interseção de minhas experiências, e na interseção de minhas experiências com aquelas do outro [...]
(MERLEAU-PONTY, 1999, p.18).

Começamos este estudo motivados a compreender nossas inquietações em relação à formação inicial em Educação Física, pautados na Fenomenologia da Percepção do autor Maurice Merleau-Ponty. Com este estudo pretendia buscar outras maneiras de ensinar, aprender, ser e fazer. Acompanhado da Fenomenologia da Percepção, pretendia compreender a percepção que os professores possuem de sua formação em Educação Física acerca do exercício da docência, tentando entender de que maneira que o docente em Educação Física percebia a sua formação, observando e utilizando da linguagem para perceber o que eles pensavam sobre sua formação, e também como eles trabalhavam com os aprendizados durante a mesma.

A busca destas respostas nos levou a utilizarmos a abordagem qualitativa, reforçando a escolha pela fenomenologia para termos o suporte de compreensão do fenômeno estudado. Buscar respostas nessa perspectiva implicava em ir a campo, entrevistar, observar, (re)entrevistar, perceber, dar sentido, compreender e descrever as falas, fazer parte, possuir um envolvimento visceral com os professores pesquisados, pois nada seria possível se não como se estivesse pintando uma obra de arte.

Supracitando os achados acima e como diria Diderot (1993, p.45), existe muita diferença entre o artista comum e o artista criador, o pintor que recria algo pronto e acabado, não possui o mesmo sentimento do que está a criar algo novo, aquele que

tem sua cabeça totalmente desenhada, não consegue bagunçar os pensamentos na busca do novo, pois com o gênio o corpo vibra, tem seus olhos colados em sua obra, sua boca está seca e não lembra de tomar água, ele ofega e continua criando, se emocionando, sendo parte do mundo, isto também transferimos para a docência.

Essa analogia entre a arte e a Educação Física apenas pretende refletir sobre as formas que teremos que interpretar o mundo vivido por estes professores, quais foram por meio da linguagem, por meio de imagens e significados, que são próprios de sua condição de humanos. Ele é um sujeito que vive o mundo da escola, daquela escola, existe com e nesse mundo escolar, com outros, que pode estar acomodado ou em busca de novas descobertas. São essas descobertas que são evidenciadas pelo artista, pois o sujeito só vive nesse mundo artístico de criar, se viver em busca das descobertas, na efetividade da elaboração, expressão e significados, ser sujeito deste mundo, para ai sim chegar a ter o fascínio de ser professor.

Não teria como observar estas relações sem fazer parte, estar no meio, dar sentido aos sentidos, conhecer a área, se interligar ao objeto pesquisado. Nos propomos a ficar minutos, horas, dias e meses acompanhando e conhecendo os pesquisados, realizando conversas paralelas, sobre todos os sentidos, procurando entender quem eram aqueles professores, quem eram aqueles seres no mundo, quais suas angustias, sentimentos, revoltas, posições e sentidos.

Quando Merleau-Ponty (1945, p. 1) apresenta uma resposta para a fenomenologia o mesmo diz que “ela recoloca as essências na existência e não se pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma que não seja a partir de sua ‘factilidade’”, ou seja, não temos como pesquisar em fenomenologia sem voltar as coisas mesmas, das quais o conhecimento fala sempre, mas antes de serem ordenadas pelo conhecimento, determinado pela ciência. Neste trabalho, procuramos realizar a percepção destes professores através da relação que eles possuem de sujeito com o mundo, pois ninguém melhor que ele mesmo para se conhecer e se perceber enquanto docente e profissional de Educação Física.

Merleau-Ponty através da Fenomenologia da Percepção nos trouxe à tona todo um processo de percepção e corporeidade, qual mostra que a consciência não é uma consciência racional que exclui a corporeidade, mas, ao contrário, é “consciência de algo”, algo mergulhado em nosso mundo. Ou seja, existe uma intencionalidade, uma percepção ou linguagem que muitas vezes está velada, escondida do que se mostra, ou mostrada sem ser falada. E isto, se observou nas falas e intervenções dos

professores, onde algumas foram as compreensões a um primeiro momento das entrevistas, mas que no desenvolver da interação entre pesquisador e pesquisado pouco se confirmou.

Desta forma, partimos a compreender primeiramente o que os professores iram nos mostrar através da entrevista, qual usamos enquanto nomenclatura “o dito de forma direta”. O dito pelos professores abaixo nos faz compreender que a formação em Educação Física ainda se encontra fortemente ligada as instituições escolares, onde se pressupõe o que é ensino, de que maneira deve ser transmitido e quais serão os conteúdos específicos. Ao utilizarmos um pouco da fala do **Professor 1**: [...] acho que a minha qualificação, pensando agora, não foi o que eu esperava [...] e a fala do **Professor 4**: [...] ainda continuam dizendo que é a profissão do futuro [...], mostra a dificuldade em se despendar do contexto hierarquizado das instituições, onde ainda esperam pela sua formação, esquecendo o espaço da Educação é o espaço para se pensar sujeitos para o mundo, possibilitando aos alunos uma Educação emancipadora. Compreendemos que as instituições escolares devem preservar o sujeito, afim de transformar o mesmo enquanto desenvolvedor de sua transformação, permitindo a liberdade criativa e o acesso a novas informações e inovações pedagógicas.

Mas, o **professor 8** realizou um contraponto, ressaltando a importância de sua formação e corroborando com autores do movimento renovador da Educação Física, onde exalta a importância da formação e a busca por estar sempre atualizado, trazendo a ideia da formação continuada e do professor inacabado, permitindo-se enquanto sujeito, a ênfase em uma visão de ação educativa como produção de experiências e aprendizagem. Onde a principal função seria compreender essa cultura através da sua cultura, buscando o desafio.

Deste modo, também obtivemos duas (2) posições tradicionais, que destoam dos demais professores. Lembramos que estes dois professores, são carregados de uma formação técnica, e um período que os cursos de formação se espelhavam em um modelo biologista e tecnicista hegemônico, voltada ao esporte de auto rendimento ao biológico e fisiológico, o que não pode ser desconsiderado, por se tratar de uma abordagem da Educação Física, qual, mesmo com críticas, desenvolvidas através de outros movimentos que trouxeram outras percepções pedagógicas mais voltadas ao desenvolvimento crítico, estas também fazem parte da formação docente.

De acordo com o pensamento de Merleau-Ponty, precisamos ter consciência e sabermos ser democráticos para perceber que na relação eu e o outro, através do Corpo Próprio que acontece o processo de reciprocidade, ou seja, “o homem é espelho para o homem”. Não é criticando ou impondo novas teorias que é possível o sujeito ser sensível ao mundo. Assim, foi possível identificar que nem sempre isso acontece na vida dos docentes, esse processo de reciprocidade ainda está latente, pulsante, mas ainda não brotou.

As entrevistas foram momentos de aprender a observar o outro, tentar compreender toda e qualquer expressão em suas manifestações ditas através da linguagem. Destacamos nesta linguagem uma certa inércia diante de um mundo comum, que os leva a ignorar que: “é justamente meu corpo que percebe o corpo do outro, encontrando nele um prolongamento milagroso de suas próprias intenções, uma maneira familiar de se relacionar com o mundo” (MERLEAU-PONTY, p.474, 2011).

Precisamos ter a sensibilidade de compreender que o processo de perceber sua formação teve o objetivo alcançado, sendo que foram obtidas as respostas para este quesito, mas como toda pesquisa sempre fica uma algo de não dito, procuramos ir atrás de novas percepções. Para falarmos sobre elas procuramos as tratar enquanto não ditas, onde observamos outras situações, antes veladas pela linguagem.

O frequentar das aulas, foi a convivência com os professores que possibilitou uma certa comodidade, onde ao estar integrado ao ambiente escolar possibilitou uma melhor aproximação. Esta aproximação fez com que os professores voltassem a sua rotina o que passou nos instigar, pois o desenvolvimento das atividades executadas, observando que mesmo tinha uma percepção de formação voltada a crítico reflexivo em um primeiro momento, muito se desconfirmou com o passar das atividades.

Ao abordarmos a percepção quando ao desenvolvimento das aulas trazemos a tona algumas das atividades desenvolvidas, destacando que mesmo os professores que obtinham formação após os anos 1990, acabavam por repetir atividades tradicionais, ou, estruturas tradicionalmente, se utilizando de formatos historicamente constituídos enquanto tecnicistas.

Observo que ao serem questionados, muitos deles, ainda se achem a suas práticas costumeiras, defendendo-se no sentido de que muitas das teorias ficaram somente nas discussões teóricas de bancos universitários. Afirmo isso, ao perceber na fala do **Professor 1**, (ao ser questionado sobre sua atividade prática) “Continua

tudo do mesmo jeito, nada tem mudado. Ou você acha que o que está estudando acontece na prática? Não acontecem na prática; “mudanças, abordagens trabalhadas nas faculdades”, que o afastamento entre a universidade e o chão da escola ainda se encontram muito presentes na realidade atual.

Durante a Especialização em Educação Física Escolar, Telles et al. (2014) já haviam compreendido que ao se tratar de avaliar, os cursos de Educação Física ainda não estavam preparados com uma estrutura pedagógica clara, identificando naquele momento que os Projetos Políticos e Pedagógicos, mesmo com todos os movimentos e publicações que tentaram aproximar a Educação Física da Filosofia e da Sociologia, ainda não davam conta de resolver problemas básicos de nossa matriz curricular. Sobre este estudo, vamos falar resumidamente, observando que não é o foco principal destas considerações, mas ao mesmo tempo, nos fazem compreender de certa forma o porquê dos achados deste trabalho.

Ao pesquisarmos a avaliação, descobrimos que os professores universitários não estavam preparados para ensinar o processo avaliativo, sendo que nunca haviam oportunizado os acadêmicos a estarem na situação de docentes, assim não formando docentes e sim alunos.

Mas, por que trazer essa pesquisa? Percebemos que os professores não possuem conceitos claros e referenciais teóricos sobre o termo Educação Física, fazendo com que sua prática fique isolada e descontextualizada das propostas críticas. É essa descontextualização que percebemos ao realizar uma breve crítica ao desenvolvimento histórico da Educação Física, pois ela ainda está formatada de forma com que tenhamos professores reprodutores de suas próprias crenças (descoberto na dissertação de Mestrado), onde os mesmos retornam a suas coisas próprias ao se depararem com alguma dificuldade.

Minha tese é que, no decorrer dos anos, muitas das teorias desenvolvidas parecem permanecer no *status* de serem apenas novos aportes teóricos, mas muito longe de se efetivarem e se inserirem nas práticas da Educação Física Escolar. O que podemos dizer com estas falas dos professores pesquisados. Que a percepção dos mesmos é que “pouca coisa mudou”, mesmo que tenhamos evoluído no debate acadêmico, a Educação Física ainda não possui um currículo escolar que aborde o desenvolver dos anos na escola, mesmo através de algumas tentativas como as de Fernando Jaime González e Paulo Evaldo Fensterseifer, que trazem alguns estudos

sobre o ensino da Educação Física pautados nas competências e conteúdos que esse componente curricular deveria tratar em cada série.

Acredito que a Intencionalidade do ato muitas vezes se perde com a consciência do fato, os movimentos desvelam que existe uma intenção explícita dos “pensadores” da área em promover seu desenvolvimento teórico/prático, porém ainda muito distante da realidade escolar, pois não existe a consciência das consequências. Isso prova a teoria da Percepção de Merleau-Ponty (2011) onde nos ensina que só temos consciência daquilo que de fato vivenciamos. Sendo assim, a universidade e seus pensadores ao se mostrarem distantes do chão da escola, assim sendo, dos problemas cotidianos da escola, não conseguem ter a percepção da dimensão do todo que ela envolve com suas teorias, e por vezes, acaba deixando os professores incomodados com certas atitudes e críticas reveladas, pois estas críticas precisam vir com atitudes para melhorar o componente curricular no chão da escola.

Compreendemos que um dos fatores que possa influenciar estas falas são as circunstâncias políticas que vêm definindo as condições objetivas do trabalho na universidade, ou seja, a velocidade e a instabilidade que novas diretrizes são implementadas destoam do ritmo natural da reflexão, que naturalmente é mais lenta e necessita de tempo, de prazos e perspectivas mais largas para serem instituídos na prática. Isso nos faz crer da percepção dos mesmos enquanto ao abandono ou descrença dos livros didáticos, na perspectiva que muitos não utilizam ou não acreditam em sua eficácia.

Com tudo isso quem sai perdendo é o próprio sistema, que não se desenvolve no tempo esperado, não tendo a confiança e aderência dos professores da escola devido as constantes mudanças de perspectivas, quais não conseguem conversar com os professores em sua prática. Percebemos que o ideal seria garantir o mínimo possível de inserção do universitário no funcionamento no âmbito escolar, para que a escola não seja somente um ambiente de críticas universitárias, que adentram a ela para pesquisar, criticar e trazer respostas que não conversam com o dia-dia do cotidiano escolar, mas para isso, os professores (universitários e escolares) deveriam reconhecer um ao outro, entender suas limitações e necessidades, para que tenhamos algum avanço nesse sentido.

Esse trabalho por fim, atinge seu objetivo, pois no sentido de observar e compreender os docentes quanto a sua percepção sobre a formação, acabamos indo para além, tendo uma experiência muito rica e de um teor humano de compreensão e

linguagem muito forte. Poder estabelecer vivências entre a vida vivida e a prática docente foi um fruto colhido arduamente, pois compreender a partir de Merleau-Ponty não se fez tarefa fácil.

Este trabalho, oferece de maneira singela, um novo caminho a se pensar. Onde os docentes possam se perceber como sujeitos únicos e inteiros existentes no mundo, um mundo que apesar de toda instabilidade é seu meio natural, uma ferramenta para que possa construir e reconstruir o sua arte, através da sua relação com o conteúdo e a experiência próxima ao cotidiano dos alunos, pois somente assim, que estes poderão compreender e perceber mais facilmente a sua arte de criação que é ensinar.

Quando os alunos estudam assuntos muito distantes de sua experiência, assuntos que não despertam curiosidade ativa alguma e que estão além de seu poder de compreensão, lançam mão, para as matérias escolares, de uma medida de valor e de realidade, diversa da que empregam fora da escola, para as questões de interesse vital. Tendem a tornar-se intelectualmente irresponsáveis, não perguntam a significação do que aprendem, isto é, não perguntam qual a diferença trazida pelo novo conhecimento para as outras suas crenças e ações. Sucede o mesmo quando se impõe as estudantes um grande número de assuntos ou fatos desconexos, não lhe concedendo tempo nem oportunidade para que pondere seu sentido.

(DEWEY, 1933, p.41)

REFERÊNCIAS

- ABELSON, R. Differences between belief systems and knowledge systems. **Cognitive Science**, v.3, p.355-366, 1979.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Ed., 2005.
- André, M. E. D. A. **Quotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas**. Brasília: **Em Aberto**. Brasília, 1992.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- BARDIN, L. Tradução de Luis Antero Neto e Augusto Pinheiro. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, J. M. C. Formação universitária em Educação Física. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, V, 1995, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1995. p. 13-16.
- BANDEIRA, G. M. **Por que ensino como ensino?** A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês), 2003. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- BAIGENT, M.; LEIGH, R; LINCLON, H. Tradução Maria Luisa X. de A. Borges. **A herança messiânica**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de Línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.
- _____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de Línguas. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.7, n.2. p.109-138, 2007.
- _____. Crenças sobre aprendizagem de Línguas, Lingüística Aplicada e ensino de Línguas. **Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, p.123-156, 2004a.
- BÍBLIA SAGRADA**. São Paulo: Edição Pastoral. 2009.
- BENITES, L. C. **Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e prática pedagógica**, 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

BOURDIEU, P. Tradução de Fernando Tomaz. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand. Brasil, 1998. Disponível em: <http://jamesmanuel.blogspot.com.br/2011/02/pierre-bourdieu-2.html> . Acesso em: 28 out. 2013.

_____. **Choses dites**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1991.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what teacher think, know and do. **Language Teacher**, Cambridge, v.36, p.81-109, 2003.

BRANCHER, E. A.; NASCIMENTO, J. V. do. Estruturação da prática pedagógica dos professores do curso de graduação em Educação Física: um estudo de caso. In: NASCIMENTO, J. V. do; LOPES, A. S. (Orgs.). **Investigação em Educação Física**: primeiros passos, novos horizontes. Londrina: Midiograf, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Nº 9.394**, de 22 de dezembro de 1996.

_____. Comissão de Especialistas em Ensino em Educação Física. **Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física**: justificativas – proposições – argumentações. Brasília/DF: MEC, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1**, 18 de fevereiro, 2002a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2**, 19 de fevereiro, 2002b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer Nº 0058**, 18 de fevereiro, 2004a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução Nº 7**, 31 de março, 2004b.

CLAXTON, G. Tradução Magda França Lopes. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artimed, 2005.

CARREIRO DA COSTA, F. A. A. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista de Educação Física UEM**, Maringá, v.5, n.1, p.26-39, 1994.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

CEFD. **Centro de Educação Física e Desportos**. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/cefd/>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

CHACÓN, I. M. G. **Matemática emocional: os afetos na aprendizagem Matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CHAUÍ, M. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. Procesos de pensamiento de los docentes. In: WITTRICK, M. C. **La investigación en la enseñanza III**. Profesores e Alunos. Barcelona: Paidós Educador, 1990. p.444-531.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington: D. C. Heath and Company, 1933.

DICIONÁRIO ACADÊMICO LATIM/PORTUGUÊS. Editora Porto, Porto. 2012.

DORON, R.; PAROT, F. (Org.). **Dicionário de Psicologia**. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

DUPONT, P. (Trad. C. Berliner). **Vocabulário de Merleau-Ponty**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ENDERS, T. W.; MENDES, N. M. M.; HESKETH, J. L. A pesquisa de percepções individuais aplicada às áreas de Administração e planejamento: conceitos, teoria e metodologia. **Revista de Administração**, v. 18, n.1, p.23-31, 1983.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, M. P. M. O professor do ensino superior na era da globalização. **Revista Iberoamericana de Educação**, n.50/5, p.2-10, 2009.

FREITAS, L. C. de. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em aberto**, Brasília, n.54, abr./jun., 1992.

FREEMAN, D. Teacher training, development, decision making: a model of teaching and related strategies for language teacher education. **TESOL Quarterly**, Washington, v.23, n.1, p.27-45, 1989.

FLORES, P. P. *et al.* Refletindo sobre o ensino superior: a proposta de Docência Orientada na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA, II; SEMINÁRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA, VI, 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. p.1-20.

FLORES, P. P. **A identificação docente do curso de Licenciatura em Educação Física: facilidades e dificuldades na construção do ser professor**, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

FULLAN, M. G. **The new meaning of educational change**. New York: Teachers College Press, 1991.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.1, jan./mar., 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, mai./jun., 1995.

GOELLNER, S. V. *et al.* Pesquisa qualitativa na Educação Física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista de Educação Física UEM**, Maringá, v.21, n.3, p.381-410, 2010.

HOSENFELD, C. Students mini theories of second language learning. **Association Bulletin**, v.29, n.2, 1978.

HOROWITZ, E. Using students beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v.18, n.4, p.333-340, 1985.

ILHA, F. R. S. **O curso de Licenciatura em Educação Física e os desafios da formação profissional: o processo de ensinar e aprender a docência**, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

ILHA, F. R. S. *et al.* Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: significado e importância sob a ótica dos acadêmicos do curso de Licenciatura. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, n.73, fev./mar., p.1-9, 2009.

ILHA, F. R. S.; KRUG, H. N. Docência no Ensino Superior: a promoção da autonomia e da reflexão crítica no curso de Licenciatura em Educação Física. **Revista Lecturas, Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n.122, p.1-9, 2008.

ILHA, F. R. S.; MARQUES, M. N.; KRUG, H. N. Grupo de estudos e pesquisas: uma possibilidade de desenvolvimento profissional de professores de Educação Física através da mobilização dos saberes docentes. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2009, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Unisinos, 2009. p.01-12.

KERN, R. G. "Students' and Teachers' beliefs about language learning". **Foreign Language Annals**, vol. 28, n. 1, 1995.

KRUG, H. N. A identidade profissional do professor... de Educação Física. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta: UNICRUZ, p.101-149, 2004.

_____. A construção da identidade profissional docente no Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física

do CEFD/UFMSM. **Revista Lecturas, Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.15, n.143, p.1-9, 2010.

KRUGER, H. R. Ação e crenças. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v.45, n.3-4, p.3-11, 1993.

LIMA, J. R. P. Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.8, n.2, p.54-67, 1994.

LIMA, M. G. S. B. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.43/7, 2007.

LOPES, C. A. & ABIB, J. A. D. Teoria da percepção no behaviorismo radical. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v.18, n.2, p.129-37, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

MATEUS, E. F. **Supervisão de estágio e formação do professor de Inglês**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, UEL, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.51-76.

_____. Tradução de Isabel Narciso. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Formação Docente**, v.1, n.1, p.1-8, ago./dez., 2009.

MAZO, J. Z. **A história do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

MERLEAU-PONTY. Textos sobre Linguagem. **Coleção Os pensadores**, vol. XLI. Trad. M. de S. C. Berlinck e N. A. Aguiar. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 193-457.

MERLEAU-PONTY. **Conversas 1948**. 2004,p.65-66.

MERLEAU-PONTY, M. (Trad. C. Moura). **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes,1994. (Texto original publicado em 1945)

MERLEAU-PONTY, M. (Trad. C. Moura). **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 4.ed. 2011. (Texto original publicado em 1945)

MERLEAU-PONTY, M. (Trad. C. M. Cesar). **O Primado da Percepção e suas Consequências Filosóficas**. Campinas - SP: Papyrus,1990. (Texto original publicado em 1946)

MERLEAU-PONTY, M. (Trad. C. M. Cesar). **Merleau-Ponty na Sorbonne**: resumo de cursos. Campinas - SP: Papyrus,1990. (Texto original publicado em 1949-1952)

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

MERLEAU-PONTY, M. **Resumés de cours. Collège de France 1952-1960**. Paris: Gallimard, 1968.

MERLEAU-PONTY, M. **Notes de cours 1959-1961**. Paris: Gallimard, 1996

MERLEAU-PONTY, M. **A natureza**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MICHAELIS, D. **Moderno dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.111-140.

MOLINA NETO, V. Crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre – RS/Brasil. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.9, n.1, 2003.

MÜLLER, M. J. **Merleau-Ponty**: acerca da expressão. EdiPucrs, 2001, p. 251.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, v.19, p.317-328, 1987.

NAGLE, J. As universidades e suas licenciaturas: educadores x pesquisadores. In: FISCHMANN, R. (Org). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

NASCIMENTO, J. V. Nova proposta curricular do curso de Educação Física na Universidade Estadual de Maringá. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v.2, n.1, p.04-09, 1991.

_____. **A formação inicial universitária em Educação Física e desporto**: uma abordagem sobre o ambiente percebido e a auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses, 1998. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) – Universidade do Porto, Porto, 1998.

NEGRINI, A. Instrumentos de coletas de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Universidade UFRGS, 1999. p.61-94.

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

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.15-34.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.9-32.

PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

PAPI, S. O. G. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

PAJARES, M. F. Crenças dos professores de ensino e pesquisa: cleaning up um Sujo Construct. **Revisão de Pesquisa Educacional**, p.307-332, 1992.

PEIRCE, C. S. The fixation of belief. In: WEINER, P. P. (Org.). **Charles S. Peirce: selected writings**. New York: Dover, 1877/1958. p.91-112.

PONTE, J. P. Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. In: BROW, M. *et. al.* **Educação Matemática: coleção temas de investigação**. Porto: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p.184-239.

POSNER, G. J. *et al.* Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. **Science Education**, v.66, n.2, p.211-227, 1982.

PPP. **Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura em Educação Física**. 2005. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20EDUCACAO%20FISICA/>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

RAYMOND, A. M.; SANTOS, V. Pre-service elementary teachers and self-reflection: how innovation in Mathematics teacher preparation challenges mathematics beliefs. **Journal of Teacher Education**, v.46, n.1, jan./fev., 1995.

RYLE, G. (Trad. A. Cabral). **Dilemas**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ROCHA, M. S. **Cognições de futuros e atuais professores sobre como motivar aluno**. Dissertação (Mestrado) - Centro de Comunicação de Artes, Universidade Estadual de Londrina, 2002.

SAVIANI, D. Marxismo e educação. **Revista Princípios**, São Paulo, n. 82, p.37-45, dez.2005/jan.2006.

SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações.** Campinas: Alínea, 1998.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** USA: Basic Books, 1983.

SHULMAN, L. Paradigms and research in the study of teaching: a contemporary perspective. In: WITTRICK, M. C. **Handbook of research on teaching.** 3. ed. New York: Macmillan, 1986.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês).** Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

STEINHILBER, J. **Profissional de Educação Física: Existe?** Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

TAFFAREL, C. Z. Formação de professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v.30, n.1, p.89-121, jan./jun., 2012.

TELLES, C; CAMARÊS, A. S; IVO, A. A; KRUG, H. N. Reflexões sobre a formação de professores na Educação Física licenciatura. **Revista Itinerarius Reflectionis**, Belo Horizonte, v.01, n.14, p.01-18, 2013.

TELLES, C. KRUG, H. N. Reflexões sobre a avaliação no âmbito da Educação Física escolar. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.16, n.161, p.1-7, Outubro, 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd161/a-avaliacao-da-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 12 out. 2013.

TELLES, C. **O Ser Professor: as crenças e descobertas do ser professor no estágio pedagógico**, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1992.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v.40, n.1, p.3-12, 1986.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. **Psychology for language teachers.** Cambridge: CUP, 1997.

VALA, J. Representações sociais e percepções intergrupais. **Análise Social**, p.7-29, 1997.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. Newbury Park: Sage, 1990.

ANEXOS

ANEXO I – Roteiro de Entrevista

PERCEPÇÕES NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A FORMAÇÃO DO SER PROFESSOR A PARTIR DE MERLAU-PONTY

Pesquisador: Cassiano Telles

Entrevista

Data da entrevista: ____/____/____.

Dados de identificação do professor colaborador

Acadêmico(a)/Professor(a)/Colaborador(a): _____

Gênero: _____

Roteiro Semiestruturado

- 1) Como era sua Educação Física na Escola?
- 2) O que te marcou na Educação Física Escolar?
- 3) O que o motivou a fazer Licenciatura em Educação Física? Por que?
- 4) Você gosta de ser professor de Educação Física? Por que?
- 5) O que significa ser professor?
- 6) Para você o qual é o perfil do professor de Educação Física?
- 7) O que este precisa saber e o que é ser um bom professor?
- 8) Qual a função do professor na formação do cidadão (aluno)?
- 9) Qual a pretensão na realização do curso?
- 10) O que preciso saber para desempenhar minha função de professor?
- 11) Será que é a profissão que eu quero seguir? Por que?
- 12) Quais as implicações desta na minha vida?
- 13) Você é daqueles profissionais que relaciona tudo com o que você trabalha?
Explique em que momentos/situações?
- 14) Qual o significado de ter pensado sobre si mesmo?

APÊNDICES

APÊNDICE A – Requerimento

Eu, Cassiano Telles, RG 4057032015, doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, matrícula 201570648, venho por meio deste, requerer à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE), autorização para a realização da pesquisa referente ao desenvolvimento da tese de doutorado intitulada: “PERCEPÇÕES NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A FORMAÇÃO DO SER PROFESSOR A PARTIR DE MERLAU-PONTY”, cujo objetivo geral é compreender a percepção que os professores possuem de sua formação em Educação Física acerca do exercício da docência.

O período da realização das atividades da pesquisa será de Agosto de 2017 a Agosto de 2019.

O desenvolvimento da referida pesquisa, não acarretará qualquer ônus para a instituição. É garantido ao CE e a Rede Pública o direito de receber esclarecimento e informações a qualquer dúvida relacionada com a pesquisa no decorrer da mesma, bem como, ter acesso a qualquer momento da análise e interpretação das informações obtidas e aos resultados finais.

Santa Maria, ____ de _____ de 201__.

Luiz Gilberto Kronbauer
(Orientador)

Cassiano Telles
(Pesquisador)

(Responsável pela Instituição)

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do projeto: PERCEPÇÕES NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A FORMAÇÃO DO SER PROFESSOR A PARTIR DE MERLAU-PONTY

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer

Autor: Cassiano Telles

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Endereço: Cidade Universitária – Centro de Educação (CE/UFSM) – Sala 3279B

Convidamos o (a) prezado (a) acadêmico (a)/ professor (a) a participar desta pesquisa, a qual tem como objetivo de: compreender a percepção que os professores possuem de sua formação em Educação Física acerca do exercício da docência.

É preocupado com a formação inicial dos futuros professores e professores de Educação Física Licenciatura, que compreendemos a relevância de realizar este estudo, já que buscamos uma Educação de qualidade e profissionais preparados para atuar em seu campo profissional. Também salientamos que ao realizarmos esta pesquisa podemos compreender como os profissionais estão saindo do seu curso de graduação, principalmente, como estão sendo preparados dentro do curso para assumirem a postura de docentes.

Para que possamos atingir o objetivo desta pesquisa faz-se necessário a realização de entrevistas com os professores da rede pública de ensino a fim de se adquirir informações para a discussão da presente temática.

Será importante a gravação destas, se assim aceitarem os participantes, para não se perder detalhes importantes das suas falas. Após a realização das entrevistas, estas serão transcritas e devolvidas aos sujeitos, para que esses possam incluir, excluir ou reescrever os seus depoimentos.

O material coletado através das discussões será utilizado exclusivamente com caráter científico, sendo lidas apenas pelo pesquisador responsável e pelo autor da pesquisa, estando estes, responsáveis por qualquer extravio ou vazamento das informações confidenciais.

O anonimato dos sujeitos será preservado em quaisquer circunstâncias previstas nesta pesquisa, sendo esses livres para desistirem de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso venha a prejudicá-los, não gerando prejuízos morais, físicos ou custos aos mesmos.

Quanto aos benefícios da pesquisa, vale ressaltar que ao compreendermos como ocorre o processo de mudança ou não sobre a percepção nos professores formados do curso de Educação Física, poderemos destacar seus facilitadores e buscar soluções para as barreiras impostas, podemos traçar novas maneiras de se pensar o curso enquanto formação de professores, bem como, trazer apontamentos que possam embasar discussões na busca por uma Educação superior de qualidade.

Desde já, informamos que se pretende divulgar os resultados encontrados neste estudo em periódicos e eventos da área da Educação.

Mesmo não sendo a nossa intenção, este estudo poderá trazer algum constrangimento aos sujeitos do estudo, mas que serão amenizados pelo tratamento ético que teremos com os mesmos.

O autor compromete-se em esclarecer adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através dos telefones: _____ ou por e-mail

telleshz@yahoo.com.br

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa, seus propósitos, procedimentos e garantias de confidencialidade e ter esclarecido minhas dúvidas, eu _____, concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a realização de entrevista sobre a temática proposta, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura _____ e CI _____ do entrevistado: _____

CI: _____

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura do pesquisador responsável: _____ -

CI:

Assinatura _____ do autor do estudo: _____

CI:

Santa Maria, ____ de _____ de 201__.

APÊNDICE C - Termo de Confidencialidade

Título do projeto: PERCEPÇÕES NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A FORMAÇÃO DO SER PROFESSOR A PARTIR DE MERLAU-PONTY

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer

Autor: Cassiano Telles

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Endereço: Cidade Universitária – Centro de Educação (CE/UFSM)

Telefone: (__) _____

Local de coleta de dados:

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravação em áudio. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM, no Centro de Educação, e autor, por um período de cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria, _____ de _____ de 201____.

Luiz Gilberto Kronbauer – CI _____

Cassiano Telles – CI _____