

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**SER PROFESSOR: AS CRENÇAS E DESCOBERTAS DO SER
PROFESSOR NO ESTÁGIO PEDAGÓGICO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Cassiano Telles

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

O SER PROFESSOR: AS CRENÇAS E DESCOBERTAS DO SER PROFESSOR NO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

por

Cassiano Telles

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Linha de pesquisa Aspectos Sócio-culturais e Pedagógicos da Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Educação Física**.

Orientador: Prof. Hugo Norberto Krug

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação Física e Desportos
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Mestrado em Educação Física**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova
a Dissertação de Mestrado

**O SER PROFESSOR: AS CRENÇAS E DESCOBERTAS
DO SER PROFESSOR NO ESTÁGIO PEDAGÓGICO**

elaborada por

Cassiano Telles

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Hugo Norberto Krug, Dr.
(Presidente/ Orientador)

Profª. Mariângela da Rosa Afonso, Drª. (UFPel)

Prof. Rosalvo Luiz Sawitzki , Dr. (UFSM)

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

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação as pessoas que mais amo e me apoiaram durante toda minha caminhada:

Primeiramente:

Minha Mãe Dicerlei Tischeler Telles ou simplesmente Dirce por estar todos os momentos comigo, até mesmo nas ideias mais loucas;

A meu Pai Silvano O. Telles, ou simplesmente Têti ou Véio (kkk) que mesmo muitas vezes não demonstrando sei que sente muito orgulho de mim;

Minha Vó Maria Telles, que sempre procurou fazer de tudo para ajudar não só a mim, incentivando, motivando para estudar cada dia mais;

e não menos especial,

A meu Orientador Hugo Norberto Krug ou simplesmente prof. Hugo, o qual sou extremamente grato por toda sua dedicação, comprometimento e paciência;

AGRADECIMENTOS

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

Ao meu orientador Prof. Hugo Norberto Krug, mais uma vez, por sua dedicação de me aguentar estes dois anos, amizade de me receber mesmo nas horas mais importunas, companheirismo por estar sempre ao meu lado, conversas “aquelas conversas” que somente os orientandos e orientadores entendem, gostaria mesmo de dizer meu muito obrigado por esta oportunidade única de ser à “sua rapa do tacho” como diz, kkk saiba que “cavei meu buraco” e sou muito grato por ter aceitado ser meu orientador, meu Muito Obrigado mesmo!

Agradeço aos meus amigos Vicente e Dário, por todo o companheirismo, mesmo nas horas de dificuldade, os chimarrões, jantas, conversas, bobagens e festas, divisões de apartamentos, por tudo, durante estes cinco anos que nos conhecemos.

Aos meus sempre orientadores André de Oliveira Braz e Fabio Zoboli!

Não teria como esquecer dos meus colegas, principalmente Daiane Oliveira da Silva companheira de todas as horas, escritas, desabafos, brigas, jantas, mates, conversas... meu eterno abraço minha amiga, sabe que estará sempre aqui comigo! Cícera Souza minha conterrânea companheira de escrita, amiga, vegetariana (kkk) que me convidava para comer suas novas culinárias, também meu eterno abraço. Também a Aline Caramês, minha companheira de artigos, folia, mates, festas, jointef entre outras peripécias, saiba que sem vocês nada seria possível pois o quarteto de publicações sempre esteve formado e ativo! Sou muito grato a vocês meninas do fundo do coração!

Também a banca que se faz presente nesta dissertação e que muito contribuiu para que chega-se a este final, principalmente ao professor Rosalvo amigo para todas as horas!

Gostaria de agradecer também a todos meus familiares, amigos e a minha namorada Jéssica Nagel, sem vocês nada disso seria possível.

Muito Obrigado!!

EPIGRAFE

“Provavelmente, não valeria a pena produzir livros, se eles não ensinassem ao autor algo que ele não sabia antes, se não levassem a lugares imprevistos, se não dispersassem o sujeito rumo a uma estranha nova relação com si mesmo. A dor e o prazer do livro devem ser uma experiência.”

(Apud RAJCHMAN, 1993, p. 10)¹

¹ RAJCHMAN, J. **Eros e verdade** – Lacan, Foucault e a questão da ética. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

RESUMO

Centro de Educação Física e Desportos
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Mestrado em Educação Física

O SER PROFESSOR: AS CRENÇAS E DESCOBERTAS DO SER PROFESSOR NO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

AUTOR: CASSIANO TELLES

ORIENTADOR: HUGO NORBERTO KRUG

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 27 de fevereiro de 2015.

A atividade de estágio na Educação Física 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 e escolar. Nesse sentido que professores e estagiários estão sempre se reinventando e fomentando suas crenças e percepções de sua cultura docente. Assim sendo esta dissertação teve como objetivo: Analisar as crenças que acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM possuem e sua interferência com relação ao 'ser professor' durante o Estágio Curricular Supervisionado III. A metodologia é consistida em um estudo de caráter qualitativo, com enfoque fenomenológico, sendo que consistiu da fala dos sujeitos como sua opção metodológica. Esta 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. Este estudo é caracterizado como um estudo de caso, nosso foco é no curso de licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, mais especificamente dezoito (18) acadêmicos matriculados na disciplina MEN-1105 Estágio Curricular Supervisionado III. Para este estudo, foi utilizado para a coleta de dados a entrevista semiestruturada, pois acreditamos que esta é a melhor maneira de adquirirmos informações para chegarmos aos objetivos propostos. Nossos aprofundamentos teóricos se deram na fenomenologia de Merleau-Ponty, analisando as crenças em categorias: "Irresistível, Dogmática, Absoluta, No Mundo, Na Coisa e no Mundo, Temerária, Assertiva e Adquirida". Consideramos que mesmo com todas as dificuldades encontradas durante a dissertação as crenças em si não dificultam o processo formativo, mas sim devem ser melhor analisadas pelos professores formadores sendo eu o problema nas crenças é na sua doutrinação.

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

LISTA DE ABREVIATURAS

ACG – Atividades Complementares de Graduação
CE – Centro de Educação
CEFD – Centro de Educação Física e Desportos
DCG – Disciplinas Complementares de Graduação
DDC – Departamento de Desporto Coletivo
DDI – Departamento de Desporto Individual
DMTD – Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas
DO – Disciplinas Obrigatórias
EFE – Educação Física Escolar
GEPEF – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física
GEPEGEFE – O Grupo de Estudos e Pesquisa em Gerontologia e Educação Física Escolar
GPELFF – Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores
LACEM – Laboratório de Análise dos Cenários Esportivos na Mídia
LAPEM – Laboratório de Pesquisa e Ensino do Movimento Humano
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEDEF – Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física
NAEEFA – Núcleo de Apoio e Estudos da Educação Física Adaptada
NEATLE – Núcleo de Estudos e Apoio às Atividades Atléticas
NEMAEF – Núcleo de Estudos em Medidas e Avaliação da Educação Física
NESEFIS – Núcleo de Estudos em Exercício Físico e Saúde
NIEATI – Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade
NUEL – Núcleo Universitário de Esportes e Lazer
PELC – Programa de Esporte e Lazer da Cidade
PET – Programa de Educação Tutorial
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PST – Programa Segundo Tempo
TCCL – Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Esquema: dimensões de conhecimento do curso.....	30
FIGURA 2 – Esquema: Crença Irresistível.....	61
FIGURA 3 – Esquema: Crença Dogmática.....	64
FIGURA 4 – Esquema: Crença Absoluta.....	66
FIGURA 5 – Esquema: Crença no Mundo.....	68
FIGURA 6 – Esquema: Crença na Coisa e no Mundo.....	71
FIGURA 7 – Esquema: Crença Temerária.....	73
FIGURA 8 – Esquema: Crença Assertiva.....	75
FIGURA 9 – Esquema: Crença Adquirida.....	78

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I – Roteiro de Entrevista.....	95
--------------------------------------	----

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Requerimento.....	97
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 1.....	98
APÊNDICE C – Termo de Confidencialidade.....	100

SUMÁRIO

1 INTRODUZINDO A TEMÁTICA	14
1.1 Da Apresentação do Tema ao Problema de Pesquisa	14
1.2 O Objetivo do Estudo	18
1.2.1 Objetivo Geral	18
1.3 Justificativa do Estudo	18
2 DIALOGANDO COM A LITERATURA	20
2.1 Da Constituição da Universidade Brasileira à Universidade Federal de Santa Maria.....	20
2.2 Licenciatura em Educação Física: A Criação do Centro de Educação Física e Desportos	24
2.3 Algumas Considerações Sobre a Formação Inicial em Educação Física	34
2.4 O Estágio e a Oportunidade do Acadêmico Desenvolver os Conhecimentos	37
2.5 Crenças: da Gênese a Concepção.....	38
2.6 Crenças e Fenomenologia: sua afirmação.....	46
2.7 Nossa Compreensão de Crença	50
2.8 Ser Professor um Processo Contínuo de Aprender	51
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS DE PESQUISA 54	
3.1 A Abordagem do Estudo	54
3.2 O Tipo de Estudo	56
3.3 Os Participantes do Estudo.....	58
3.4 Os Instrumentos do Estudo.....	58
3.5 As Questões Éticas do Estudo.....	59
3.6 A Análise das Informações	59
4 A DISCUSSÃO DAS CRENÇAS DOS ACADÊMICOS	61
4.1 Crença Irresistível:	61
4.1.1 Crença Irresistível X o Ser Professor	63
4.2 Crença Dogmática	64
4.2.1 Crença Dogmática X o Ser Professor	65
4.3 Crença Absoluta.....	66
4.3.1 Crença Absoluta X o Ser Professor	67
4.4 Crença no Mundo.....	68
4.4.1 Crença no Mundo X o Ser Professor	70

4.5 Crença na Coisa e no Mundo	71
4.5.1 Crença na Coisa e no Mundo X o Ser Professor	72
4.6 Crença Temerária	73
4.6.1 Crença Temerária X o Ser Professor	75
4.7 Crença Assertiva.....	75
4.7.1 Crença Assertiva X o Ser Professor	77
4.8 Crenças Adquiridas.....	78
4.8.1 Crença Adquirida X o Ser Professor	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	85
ANEXOS	94
APÊNDICES	96

1 INTRODUZINDO A TEMÁTICA

“... pois não é de todo infeliz aquele que pode contar a si mesmo a sua história”.

(Maria Zambrano)

1.1 Da Apresentação do Tema ao Problema de Pesquisa

Este trabalho, como todos os outros em que tive a oportunidade de participar ou realizar, surge de uma inquietação, mas esta inquietação está alimentada por meu orientador prof. Dr. Hugo Norberto Krug. Posso dizer que em todas as andanças que obtive até este momento surgem de inquietações, inquietações estas que não poderia deixar de mencioná-las nesta dissertação.

Sou natural de Horizontina/RS, e foi nesta cidade que estudei durante toda minha formação básica. Não sei se foi pela origem alemã ou pela forma com que fui educado, mas sempre quando questionado sobre as difíceis missões que teria que enfrentar em meu percurso, tanto pessoal quanto profissional, este (percurso) em quase sua totalidade desacreditado por amigos, colegas, pessoas e até por meus próprios pais, sempre criei forças para ir em frente, mesmo que partisse da adversidade e isso implica considerar alguns momentos de minha própria vida.

Quando menino, sempre sonhei em um dia ser jogador de futebol. Mas lhes pergunto: Qual menino não sonhou? O que tinha de errado nisso? Meus pais achavam errado e ao contrário do que eu sonhara para minha vida eles sempre me incentivavam a estudar, tanto que acabei cursando três técnicos (em Mecânica Industrial “Ajustagem” SENAI, Mecânica Industrial “Usinagem” SENAI e Técnico Mecânico na escola Frederico Jorge Logemann/CFJL). Mas confesso que tudo isso somente ocorreu para não precisar parar de treinar/jogar no time juvenil que fazia parte e pelo qual disputávamos o campeonato estadual da categoria na época, mais precisamente o ano de 2001. O time se chamava

Esporte Clube Caipirinha/ECC que a partir de 2004 passou a se chamar ECC/John Deere e posteriormente, em 2005, John Deere Futsal.

Estes anos foram de muita dedicação, tinha apenas 15 anos, estudava pela parte da manhã, realizava estágio em uma empresa metalúrgica à tarde e treinava das 17:30 às 21 horas. Neste tempo passei por muita coisa, todos na cidade diziam que santo de casa não fazia milagres, chegava técnico e saía e eu continuava sem jogar, sempre na corda-bamba para ser dispensado, mas mesmo cansado e desmotivado não me entregava, saía na rua e me diziam para largar porque isso não era para mim. Entretanto, como sempre fui insistente, mesmo saindo do estágio às 17 horas, era o primeiro a chegar e o último a sair. Ficava lá chutando gol a gol enquanto todos se banhavam, até que um dia sem muitas opções disponíveis no mercado, ao meio de uma temporada ruim, assumo o time como técnico um companheiro que havia se lesionado e não poderia mais jogar. O seu apelido era Mélinho. Chegou e me colocou logo para treinar com o time de cima. Lembro como se fosse hoje, tinha 16 anos, e tudo isso fez com que este arrumasse muita confusão com o diretor do time. Claro, eu era um dos preferidos para sair do time juvenil, nem banco andava pegando e ele chega e coloca para jogar, ainda mais no time principal. Sei lá, acho que foi loucura dele, mas acabou dando certo, pois no mesmo ano fui destaque em dois jogos em que entrei e consegui a tão sonhada oportunidade de me destacar.

Sou muito grato a ele, pois foi à oportunidade de ganhar vitrine no mercado nacional. Estava feliz, cursava Educação Física na UNIJUÍ de Santa Rosa e fazia o que gostava, mas a vida dá voltas e acho que pela mesma sorte que tive ao entrar no time sai rapidamente devido a lesões com 21 anos de idade, sem nem terem notado, ou melhor, ninguém mais nem lembra que um dia joguei futebol.

Como diria Fernando Pessoa, “Viver não é preciso” e acabei indo parar em uma cidade em Santa Catarina chamada Brusque onde novamente voltei a jogar futsal, mas agora com a oportunidade de terminar meus estudos. Novamente algo inesperado aconteceu, era a falência do time no qual estava jogando. Com a ajuda de meus pais continuei a estudar e em Brusque me formei no ano de 2010. Neste mesmo ano procurei através de indicação de meu amigo/professor Dr. Fábio Zoboli, o mestrado em Educação da Faculdade Regional de Blumenau – FURB, mas como não possuía emprego e nem dinheiro

para pagar resolvi conversar com o meu futuro orientador prof. Dr. Ernesto Jacob Klein, o qual me falou sobre um professor que enviara alguns artigos com a temática de pesquisa que eu estava propondo e que este lecionava perto de minha terra natal, além de ser uma universidade federal a qual não teria custos. Este era o prof. Dr. Hugo Norberto Krug, o qual fez total questão que eu não me deslocasse para Santa Maria/RS, prevendo que não passaria e que seria suas últimas vagas de mestrado naquele ano, mas eu inquieto e determinado (ou teimoso) acabei por ir mesmo assim realizar a prova. Estava tão determinado que fui à Santa Maria para ficar e tentar quantas vezes tivesse que tentar. Resumindo todas as tentativas para conversar com o prof. Hugo foram em vão, sempre me dizia que só conversaria se obtivesse a vaga e que esta era difícil devido à concorrência. Desta forma, assim como o mesmo previa, não entrei no mestrado, mas como também havia realizado a seleção no curso de especialização o prof. Hugo acabou me conhecendo (após ser selecionado). A determinação em cursar o mestrado perdurou por dois anos quando finalmente consegui, em 2013, ingressar, mas no mestrado em Educação Física do CEFD/UFSM.

Levando em consideração toda esta exposição de minha vida, que surge este tema de pesquisa, mais especificamente na realização da disciplina de Docência Orientada II do curso de mestrado em Educação Física, que ocorreu na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III do curso de licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. Todo o momento daquela experiência² me preparava para a realização de conversas com os acadêmicos e a partir destas conseguia identificar que os acadêmicos possuíam muitas verdades (para eles), estas que não conseguiam justificar ou se quer explicar, denominadas por alguns autores como crenças (autores estes que estão em minha revisão de literatura), mas entender que estes possuíam crenças não nos é suficiente. A cada aula o prof. Hugo realizava exposições de ações para os acadêmicos explicando o que iriam encontrar e como deveriam contornar tais situações, mas isto sempre me

² 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).

deixava com a curiosidade de saber se aquelas verdades que me relatavam aos finais de cada aula eram crenças ou desconhecimento da didática aplicada.

A atividade de estágio na Educação Física 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 e escolar. Nesse sentido que professores e estagiários estão sempre se reinventando e fomentando suas crenças e percepções de sua cultura docente.

Para Enders et al. (1983), apesar destas serem construídas de forma pessoal, as crenças adquiridas pelos acadêmicos são fundamentadas no cotidiano da comunidade. Vala (1997) corrobora com a fala acima quando afirma que as representações sociais são âncoras que apoiam a construção identitárias.

Assim, a identidade e as ações do indivíduo decorrem das crenças que constroem através de sua visão da realidade social, as quais os situam, ou não, enquanto a membro de um grupo. É na sua consciência, ou melhor, na sua identificação como professor que são formadas normas comportamentais que motivam suas ações.

Partindo deste pressuposto, procuramos descobrir quais as crenças dos saberes na aprendizagem docente que orientaram a formação destes acadêmicos, entendendo o estágio na formação de professores como um fator importante, pois ele contribui para a aprendizagem docente, dando ao acadêmico a oportunidade de intervir e aproximar-se da realidade escolar.

É preciso ressaltar, que nos últimos dois anos, estivemos envolvidos na tarefa de tentar compreender de que forma as crenças estavam agindo no processo de construção das práticas pedagógicas dos acadêmicos, sendo descoberto, que as crenças que professores universitários e acadêmicos possuem sobre a boa Educação Física ou a forma de atuação é de 'certa forma' muito mais forte no discurso que a própria produção realizada nos anos 90³,

³ 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.

sendo que elas estão pautadas no saber-fazer propriamente dito, o qual segundo as crenças é adquirido através das experiências imediatas .

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, surgiu a seguinte questão de pesquisa: *qual é a interferência das crenças no processo de ser professor nos futuros docentes de Educação Física do curso de Licenciatura do CEFD/UFSM?* Sendo através desta realizada este estudo dissertativo.

1.2 O Objetivo do Estudo

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar as crenças que acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM possuem e sua interferência com relação ao 'ser professor' durante o Estágio Curricular Supervisionado III.

1.3 Justificativa do Estudo

Forma muitas as justificativas para da realização deste estudo, a primeira foi a própria necessidade de entender (como pesquisadores na área pedagógica da Educação Física), as crenças destes acadêmicos sobre o processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, refletir sobre como essas podem interferir em nossas atitudes didáticos-pedagógicas. Sadalla (1998) diz que: somente através da tomada de consciência sobre nossas crenças que iremos nos permitir a transformações no ensino, a modo de encontrar um método didático que traga melhor compreensão dos alunos.

Embora existam poucos estudos na Educação Física sobre as crenças tanto dos alunos como também de professores, nosso estudo tentou compreender de que forma, ocorre as percepções do acadêmico acerca de suas

impressões, vícios e hábitos durante o estágio pedagógico, uma vez que tais informações o ajudarão a refletir sobre suas ações e, conseqüentemente, melhorar seu desempenho ao guiar alunos rumo ao aprendizado.

Sobre isso, Barcelos (2007. p.111) nos diz que:

A importância das crenças sobre ensino e aprendizagem está relacionada: (...) (b) à utilização de diferentes abordagens pelo professor, como a aprendizagem autônoma, ou à implementação de diferentes métodos; (c) a compreensão da relação das crenças de professores e alunos que pode prevenir um possível conflito entre eles, atentando-se para uma maior convergência entre as intenções dos professores e as interpretações dos alunos; e (e) formação de professores: a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores.

Se por um lado, há um caminho que acreditávamos ser o certo, por outro, foi descoberto que muitas dessas crenças sobre o ensino/aprendizagem em Educação Física podem ser infundadas ou pré-concebidas, as quais precisam ser fundamentadas e discutidas a fim de não incorporarem como verdadeiras.

Uma terceira justificativa foi que, ao identificar as crenças dos acadêmicos esperávamos, como afirma Kern (1995, p.21) “poder ajudar a prevenir os conflitos de expectativas que podem levar à frustração, à ansiedade, à falta de motivação”, “permitindo aos acadêmicos/professores a elaboração de um plano de ação mais efetivo com os seus alunos no propósito comum de aprender”. Estes conflitos acontecem por não possuírem muitas vezes as mesmas expectativas (professores e alunos), sendo que as expectativas muitas vezes estão fortemente relacionadas com as crenças.

Dessa forma, acredita-se que os resultados desta pesquisa podem trazer uma contribuição à Educação Física, tendo em vista que, a partir do conhecimento de suas próprias crenças (muitas vezes inconscientes), esses sujeitos poderão refletir sobre o seu papel (suas maneiras de ensinar/aprender e suas atitudes em relação ao ensino/aprendizagem da Educação Física), sobretudo sobre o que eles podem e devem fazer para resolver ou minimizar os problemas que dificultam o ensino e a aprendizagem nas aulas de Educação Física.

2 DIALOGANDO COM A LITERATURA

*“Se nossas opiniões forem diferentes umas das outras e
sabermos ressignificá-las, aumentamos nossas chances de
acertar”*

(Cassiano Telles)

2.1 Da Constituição da Universidade Brasileira à Universidade Federal de Santa Maria

A universidade surge no Brasil no começo do século XIX, sendo resultado da formação das elites que buscaram na educação europeia sua qualificação durante o período de 1500 a 1800. Estas universidades surgem em momentos conturbados frutos de institutos isolados ou específicos, os quais possuíam característica bastante fragmentada e frágil.

O Brasil é um país em que as instituições de ensino superior ainda engatinham, tendo em conta que elas ainda são bem mais jovens que outros países da América Latina. A primeira universidade brasileira, Universidade do Rio de Janeiro foi fundada em 1920, no Rio de Janeiro, e definitivamente marcou os rumos da educação superior no Brasil, sinalizando para o estabelecimento de uma nova era, sendo que estas eram resultados da demanda do mercado, o qual sinalizava para a necessidade brasileira da formação fundamentalmente nas áreas de Engenharia, Medicina e Direito.

Após a criação, o Brasil estipula a regulamentação acerca do ensino universitário instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras, proveniente do decreto n. 19.851/1931, parte integrante da Reforma Francisco Campos (BRASIL, 1931), no governo de Getúlio Vargas. A Universidade de São Paulo (USP) foi criada segundo os moldes que a reforma de ensino superior do Brasil recomendou e, assim sendo, surge a primeira instituição pós reforma datada de 1934.

A criação da USP não significou o acesso ao ensino superior para toda a população brasileira. Segundo Fernandes (1975), a universidade se tornou uma réplica (em menor tamanho) da atual sociedade: com hierarquia, rígida e exclusiva, em que a educação virou fonte de poder, que reproduziu os interesses particulares de classes privilegiadas, ou seja, mesmo mantida pelo poder público, o ensino superior era exclusividade de acesso e de formação da elite brasileira.

Segundo Stallivieri (2013, p.03) a partir daí, deflagram-se alguns momentos importantes na história da educação brasileira de nível superior:

- Num primeiro momento, as universidades tinham a orientação de dar uma maior ênfase ao ensino do que à investigação. Instituições extremamente elitistas, com forte orientação profissional.
- No período de trinta anos, compreendido entre 1930 (revolução industrial) e 1964 (governo militar assume o poder), foram criadas mais de 20 universidades federais no Brasil. O surgimento das universidades públicas, como a Universidade de São Paulo, em 1934, com a contratação de grande número de professores europeus, marcaram a forte expansão do sistema público federal de educação superior. Nesse mesmo período, surgem algumas universidades religiosas (católicas e presbiterianas).
- Em 1968, inicia uma terceira fase da educação superior brasileira com o movimento da reforma universitária, que tinham como base a eficiência administrativa, estrutura departamental e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como mote das instituições de Ensino Superior.
- O contexto da época, na década de 70, impulsionou o desenvolvimento de cursos de pós-graduação no Brasil e a possibilidade de realização de cursos de pós-graduação no exterior, com vistas à capacitação avançada do corpo docente brasileiro.
- A partir dos anos 90, inicia uma quarta fase com a Constituição de 1988 e com a homologação de leis que passaram a regular a educação superior. Havia a necessidade de flexibilização do sistema, redução do papel exercido pelo governo, ampliação do sistema e melhoria nos processos de avaliação com vistas à elevação da qualidade.

Conforme a citação acima percebemos o avanço de políticas neoliberais e acordos realizados com o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial (tendo maior amplitude no governo FHC), a educação (juntamente com saúde e cultura) passou a ser percebida como um serviço e não como um direito, portanto, livre a iniciativa privada e com possibilidade de privatização, reduzindo a universidade à categoria de organização social (CHAUÍ, 2003). A universidade passou a ser avaliada segundo critérios de eficácia, competitividade e produtividade, que determinam os financiamentos públicos ou privados, tanto

para a manutenção do ensino como para o desenvolvimento da pesquisa. Nessa perspectiva a docência “é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes [...]” (CHAUÍ, 2003, p. 3).

A expansão do ensino universitário brasileiro se fez, prioritariamente, via instituições privadas de ensino, visto que, após 1970, as instituições públicas praticamente estagnaram, sendo livre a iniciativa privada explorar esse campo. Para melhor entendimento recorremos a dados do SINAES que retrata que em 1996 existiam 711 instituições privadas e 211 públicas; e, em 10 anos, o número triplicou na esfera privada, alcançando 2141 instituições de ensino superior, enquanto, a esfera pública tinha 257 instituições⁴. Segundo o censo de 2006 do SINAES⁵, as instituições privadas representam 89,33%, sendo 10,67% públicas. Observando esses dados, é possível perceber que a expansão universitária se deu de modo acelerado e até desordenado na esfera privada, que possibilitou o acesso ao ensino superior de um maior número de pessoas. O Programa Expandir e o REUNI do governo Lula (2002-2010) possibilitou a expansão das universidades federais, sendo que em 2002 existiam 43 e, em 2010 já contava com 55 instituições de ensino superior; além da forte expansão da educação profissional via Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), em 2010 estes denominados, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). Os IFETS contavam com 168 campi, mas a expectativa é de aumentar essa estrutura para 311 campi até final de 2010. Não possuímos os números atuais, sendo que o senso ainda não está acessível, mas observando por este contexto, percebemos que houve uma retomada do crescimento do ensino superior mantido pela União.

Assim como nas demais universidades, a Universidade Federal de Santa Maria preocupou-se, principalmente, em sua primeira década de vida, com a formação de profissionais que atendessem as demandas e lacunas existentes

⁴ Entram na contagem todas as instituições do mantidas pela União, pelos Estados e pelos municípios.

⁵ Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Instrumentos de avaliação mais conhecido: avaliação interna e externa, ENADE, avaliação de cursos de graduação, etc. Fonte: <http://www.inep.gov.br/superior/SINAES>.

no mercado de trabalho – profissionais que soubessem como executar suas tarefas.

A Universidade Federal de Santa Maria tem seus precedentes históricos na Faculdade de Farmácia e Odontologia, sob a direção e coordenação da família Mariano da Rocha com o apoio da sociedade de Medicina, não dispondo de recursos próprios e de local. O corpo docente era composto por farmacêuticos, médicos e dentistas graduados em outras instituições. A escassez de alunos e de recursos fez a faculdade correr o risco de fechar, mas com o auxílio da comunidade santamariense, da prefeitura municipal e alguns políticos, pode novamente ter alunos e os professores puderam receber, pela primeira vez, salários por seu trabalho docente.

Mesmo com a incorporação das faculdades do interior do estado à Universidade do Rio Grande do Sul em 1947 (Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, 8 de julho de 1947, art. 36) com o intuito de garantir sua sobrevivência, sofreu grande oposição da administração e do corpo docente da capital. Isso implicava numa divisão orçamentária que diminuía os investimentos anteriormente centrados em Porto Alegre. Contudo, só em 1950, devido à federalização da Universidade do Rio Grande do Sul, foi que as faculdades do interior foram incorporadas pela Lei 1166/50.

Pode-se observar a grande luta política para criar tanto as faculdades quanto para, futuramente, constituir a UFSM, tanto nos escritos de Mazo (1993) quanto do próprio Mariano da Rocha (2002), visto que sua família possuía muitos contatos com políticos e com a imprensa.

No governo de Juscelino Kubitschek a UFSM, juntamente com a Universidade Federal de Goiás, foi criada pelo decreto Lei n. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960 no “Art. 15. - Fica igualmente criada a Universidade de Santa Maria, situada em Santa Maria, no Estado do Rio Grande do Sul, e que será integrada no Ministério da Educação e Cultura” (BRASIL, 1960). A Universidade de Santa Maria foi constituída a partir de estabelecimentos de ensino superior, já presentes em Santa Maria, conveniados a Universidade Federal do Rio Grande do Sul ou mantidas por instituições religiosas.

Até 1970, a UFSM dedicou-se principalmente ao ensino, a transmissão do saber, visto que havia poucos profissionais graduados até então. Com o convênio entre a Faculdade Interamericana de Educação com a UFSM,

propiciado pelos acordos MEC/USAID do governo militar, foi instalado o curso de mestrado em currículo no Brasil. Segundo o Coronel Milo Darci Aita, em entrevista dada a Mazo, (1993) a implementação da Faculdade Interamericana tinha por objetivo a formação dos técnicos em educação e administradores escolares em nível de pós-graduação e o intercâmbio entre os sistemas de ensino da América. Nesse mesmo tempo, em 1968 o governo militar, representado pelo Marechal Artur Costa e Silva, promove a Reforma Universitária, através da Lei n. 5.540, de 28/11/68, constituindo os moldes da universidade brasileira desde a Reforma Francisco Campos de 1931. Na UFSM a reforma universitária foi implantada a partir de 1971 com a criação de centros de ensino (ROCHA, 2002).

Há algum tempo as universidades brasileiras públicas estão sofrendo e implantando a Reforma Universitária proposta pelo governo Lula. A UFSM aderiu à proposta do Reuni, em ampliar e reestruturar as universidades públicas, tendo criado cursos em nível de graduação e pós-graduação na modalidade não presencial e, também, o aumento de vagas e criação de novos cursos de graduação em Santa Maria; nas demais unidades e no CESNORS. Atualmente são oferecidos 142 cursos de graduação na modalidade presencial e a distância; além de 30 cursos oferecidos pelo Colégio Técnico-Industrial e Colégio Politécnico da UFSM. Em nível de pós-graduação são oferecidos 138 cursos de Especialização Lato Sensu e Pós-graduação Stricto Sensu, comportando Cursos de Mestrado e Cursos de Doutorado; tendo 228 grupos de pesquisa cadastrados na base de consulta da plataforma lattes do CNPq.⁶

Contudo, não cabe aqui, apontar seus avanços e possíveis retrocessos desse movimento, mas observar que pela primeira vez que, houve um diálogo (talvez ainda não tenha alcançado de forma ideal) entre o governo, as universidades federais e a sociedade civil.

2.2 Licenciatura em Educação Física: A Criação do Centro de Educação Física e Desportos

⁶ Fonte: <http://www.ufsm.br>

A criação do Centro de Educação Física da UFSM foi aprovado pelo Egrégio Conselho Universitário na sua 115ª sessão no dia 11 de dezembro de 1969, sendo reconhecido pelo Conselho Federal de Educação em 1973. Inicialmente, o Centro de Educação Física se deparou com dificuldades estruturais para desenvolver sua proposta de trabalho, devido ao estádio não estar pronto, sendo que o mesmo não foi planejado para abrigar um curso de graduação e, sim, para eventos esportivos, proposta muito incentivada pelo governo militar.

Mazo (1993) ao reconstituir o percurso histórico do Centro de Educação Física aponta que a perspectiva de incentivar a prática de atividades desportivas na universidade proposta pela reforma universitária de 1968, seguida pelo decreto lei 69.450 de 1 de novembro de 1971 - estendeu a obrigatoriedade da Educação Física a todos os níveis de ensino e a todos os estabelecimentos de ensino; favoreceu o desenvolvimento da estrutura física do Centro de ensino, pois passou a atender ao acadêmicos dos demais cursos da UFSM através dos clubes universitários de 3 a 4 mil alunos (MAZO, 1993). Castellani Filho (2004) nos alerta que o incentivo e a obrigatoriedade da prática de atividades desportivas trazia em si a ideia de “colaborar, através de seu caráter lúdico esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil” (p.121).

Os primeiros professores do curso de Educação Física, foram escolhidos 6 dentre 11 candidatos aptos pela análise do currículo, havendo pressa para que o curso iniciasse suas atividades. Dentre os professores, quatro eram egressos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e dois formados pela Escola da Brigada Militar que vieram a iniciar suas atividades didáticas, em regime de 12 horas semanais. O coronel reformado do exército Milo Darci Aita foi o primeiro diretor e decano do Centro de Educação Física e Desportos.

Ao mesmo tempo em que o Decreto n. 69.450/71, trouxe mais recursos financeiros e estruturais para a ampliação do Centro, acarretou uma sobrecarga de horas/aulas para os professores, ultrapassando em muito as 12 horas semanais. Isso demonstrava que a função do professor era dar aula, tendo pouco ou nenhum tempo para a pesquisa e a extensão, ou até mesmo de pensar sobre o que estava fazendo em suas aulas. No final da década de 1970, com

fins de aprimorar o corpo docente e o curso, vários professores foram para o exterior fazer cursos de Pós-graduação. Investindo nos docentes e na sua formação científica, impulsionou a visibilidade do curso de Educação Física da UFSM, o que possibilitou que a partir de 1980, fosse implementando três cursos de Pós-graduação: especialização, mestrado (1979) e doutorado (1990). Atualmente, somente os cursos de especialização e mestrado vem sendo desenvolvido no CEFD.

Atendendo as normativas e orientações advindas da reforma universitária de 1968 e do Conselho Federal de Educação, que estipulava um currículo mínimo para os cursos de Educação Física, o CEFD construiu um currículo de 3000 horas divididas entre disciplinas básicas, profissionalizantes e complementares. Segundo depoimentos coletados por Mazo (1993) a valorização da prática era muito acentuada, tendo os esportes como seu principal conteúdo.

A primeira turma a ingressar no curso passou por duas avaliações: vestibular e testes de aptidão física e habilidade motora (diferenciados em sua exigência entre homens e mulheres), muito semelhante ao que se aplicava no exército. Essa prática foi abolida em 1984 passando a ser adotado somente o vestibular.

Em 1987, o curso de Educação Física sofre a uma nova reformulação a partir da Resolução n. 217/87, passando a ter um currículo de caráter generalista resultando na proposta curricular de 1990 – Licenciatura plena em Educação Física. Passados mais de 10 anos, através das diretrizes curriculares de Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; a Resolução Conselho Nacional de Educação (CP) n. 2, de 19 de fevereiro de 2002 que instituiu a carga horária dos cursos de Licenciatura; e, a Resolução n. 7, de 31 de março de 2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena; essas normativas resultaram na criação de dois cursos para a formação profissional em Educação Física no CEFD: licenciatura e bacharelado em Educação Física.

O centro hoje, oferece aos estudantes os três cursos como forma de ingresso: o curso de Educação Física – Licenciatura, o qual tem por objetivo

preparar o licenciado para atuar na escola; o curso de Educação Física - Bacharelado, que objetiva preparar o bacharel para atuar nas demais áreas relacionadas à Educação Física; e o curso de Dança (CEFD, 2013). O CEFD além dos cursos de graduação, possui três especializações: 1) Educação Física Escolar; 2) Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde; ambos implantados em 2005, com o “propósito de nortear as discussões na reestruturação do programa de Pós-Graduação do CEFD/UFSM”⁷; e, 3) Pesquisa do Movimento Humano, Sociedade e Cultura; implementado no ano de 2011, com o propósito de “atender às necessidades de formação continuada e de qualificação de profissionais que desejam aprofundar os seus estudos em temáticas que fundamentam as suas análises na perspectiva das Ciências Sociais e Humanas”⁸. Possui também mestrado em Educação Física o qual iniciou novamente suas atividades no ano de 2012, com duas linhas distintas: Linha de pesquisa 1 - Aspectos Biológicos e Comportamentais da Educação Física e da Saúde e Linha de pesquisa 2 - Aspectos Sócio-culturais e Pedagógicos da Educação Física, que possui por objetivo: Investigar os fenômenos, processos e adaptações relacionados com a Educação Física, Saúde e Sociedade, no sentido de produzir conhecimentos que atendam o âmbito das Ciências Naturais e Exatas, Sociais e Humanas. Através dos conhecimentos produzidos nas linhas de pesquisas Aspectos Biológicos e Comportamentais da Educação Física e da Saúde e Aspectos Sócio-culturais e Pedagógicos da Educação Física a referida área de concentração possibilitará compreender a Educação Física em sua totalidade⁹. Mas voltando um pouco, juntamente com a UFSM, o CEFD também aderiu ao Reuni com o aumento do número de vagas nos dois cursos de graduação, como pode ser visto na proposta elaborada pela UFSM, disponível em seu site.¹⁰ Outro mestrado a pouco instituído é o Mestrado Interdisciplinar em Gerontologia o qual foi aprovado em dezembro de 2013 e iniciado em 2014, com sua primeira turma.

⁷ Pós-Graduação CEFD/UFSM Disponível em: <http://coral.ufsm.br/posef/index.php/especializacoes> Acesso em: 14/01/2014.

⁸ Pós-Graduação CEFD/UFSM Disponível em: <http://coral.ufsm.br/posef/index.php/especializacoes/2012-01-02-00-52-39/pesquisa> Acesso em: 14/01/2014.

⁹ Pós-Graduação CEFD/UFSM Disponível em: <http://coral.ufsm.br/posef/index.php/informacoes> Acesso em: 14/01/2014

¹⁰ Site UFSM: www.ufsm.br .

Estranhamente, apesar de toda a história do CEFD sendo o precursor do debate iniciado nos anos de 1980 na Educação Física brasileira e divisão dos cursos, ainda não temos efetivas mudanças pedagógicas. Mesmo que estas tenham sido desejadas por seus proponentes (BRACHT *et al.*, 2002), sendo que profissionais da área da Educação Física ainda em 2015 continuam sendo vistos como práticos ou profissionais do fazer.

Assim, tendo acompanhando a o traçado histórico da Educação Física e do CEFD, pode-se entender de que forma essa forma de imagem foi construída. Seja pela influência militar e médico-higienista, os currículos de EF estavam voltados para um saber fazer e saber reproduzir. Esse reflexo ainda existe nas escolas e no imaginário popular e é oriundo de um modelo de formação que mais preparava para ser mais um técnico do que um professor de Educação Física.

Muitas discussões foram feitas e continuam a serem sobre o modelo de formação de professores de Educação Física, que resultaram para a formação de um profissional liberal (bacharelado) e outro com uma maior formação pedagógica para atuar na educação básica. Ghedin; Leite e Almeida (2008) intensificam essa ideia ao colocarem a necessidade da distinção entre os PPP's dos cursos de licenciatura e bacharelado, assegurando a identificação profissional dos futuros docentes. Neste sentido, como podemos perceber neste estudo, nosso foco é na Licenciatura em Educação Física deste centro, sendo assim, a partir de agora, buscaremos conhecer melhor este curso, e suas ações formativas.

Com base nas Resoluções CNE/CP n.1 e n. 2/2002 (BRASIL, 2002a;b), na Resolução CNE/CES n. 7/2004 (BRASIL, 2004b), no Parecer CNE/CES n. 0058/2004 (BRASIL, 2004a) e nas discussões ancoradas pela Comissão de Estruturação e Implantação do Projeto Político-Pedagógico e Reestruturação Curricular (CEIPPP/RC), foi elaborado o novo curso de Educação Física – Licenciatura da UFSM. Este curso teve início no primeiro semestre letivo de 2005, com o ingresso dos acadêmicos pelo concurso Vestibular/2005 e PEIES¹¹/2004, onde foram ofertadas 120 vagas, divididas em: 60 vagas para o primeiro semestre (1ª turma) e 60 vagas para o segundo semestre (2ª turma). Em 2006, com a implantação do curso de bacharelado em Educação Física,

¹¹ Programa de Ingresso ao Ensino Superior.

estas 120 vagas foram redistribuídas da seguinte forma: 60 vagas para a licenciatura e 60 vagas para o bacharelado, sendo que, a cada processo seletivo, 30 candidatos de cada curso ingressaram na primeira turma e os outros 30 na segunda turma.

O curso de licenciatura do CEFD/UFSM visa formar profissionais para atuar na educação básica no sentido de desenvolver ações teórico-práticas em que os conhecimentos e saberes acadêmicos contribuam na formação do ser humano em sua totalidade; possibilitar uma formação político-social, dentro de uma abordagem histórico-crítica, em diferentes manifestações da cultura corporal, compromissada com a educação emancipatória e possibilitar uma formação técnico-profissional visando o aperfeiçoamento de habilidades, capacidades e competências necessárias ao exercício profissionalizante. O profissional egresso do curso estará habilitado para atuar na educação básica (instituições públicas e privadas de ensino infantil, fundamental, médio e superior; instituições, entidades ou órgãos que atuam com populações especiais); secretarias municipais, estaduais e nacionais voltadas à área da Educação Física (PPP, 2005).

Este é o perfil profissional almejado pelo PPP (2005), que tem como objetivo central formar professores para atuarem na educação básica. Sua estrutura curricular, elaborada a partir das Resoluções CNE/CP n. 1 e n. 2/2002 (BRASIL, 2002a;b), está assim organizada: 2.670 horas-aula de carga horária fixa distribuída em 44 disciplinas obrigatórias e 420 horas de carga horária flexível - Atividades Complementares de Graduação (ACG) (pesquisa, extensão, monitorias, eventos) e Disciplinas Complementares de Graduação (DCG), totalizando uma carga horária mínima de 3.090 horas-aula. Sendo que, 2.880 horas correspondem às Disciplinas Obrigatórias (DO) e as DCG. O currículo é composto de no mínimo mais 210 horas que correspondem as ACG. (FLORES, P. P. p.45, 2013)

Em relação ao currículo do curso, iremos nos utilizar de um esquema elaborado por um membro de nosso Grupo GEPEF, Patric Paludett Flores, onde o mesmo define a identidade do curso através das dimensões do conhecimento em sua dissertação de mestrado (Figura 1). Estas dimensões são identificadas em dois blocos, os quais se subdividem em três cada um.

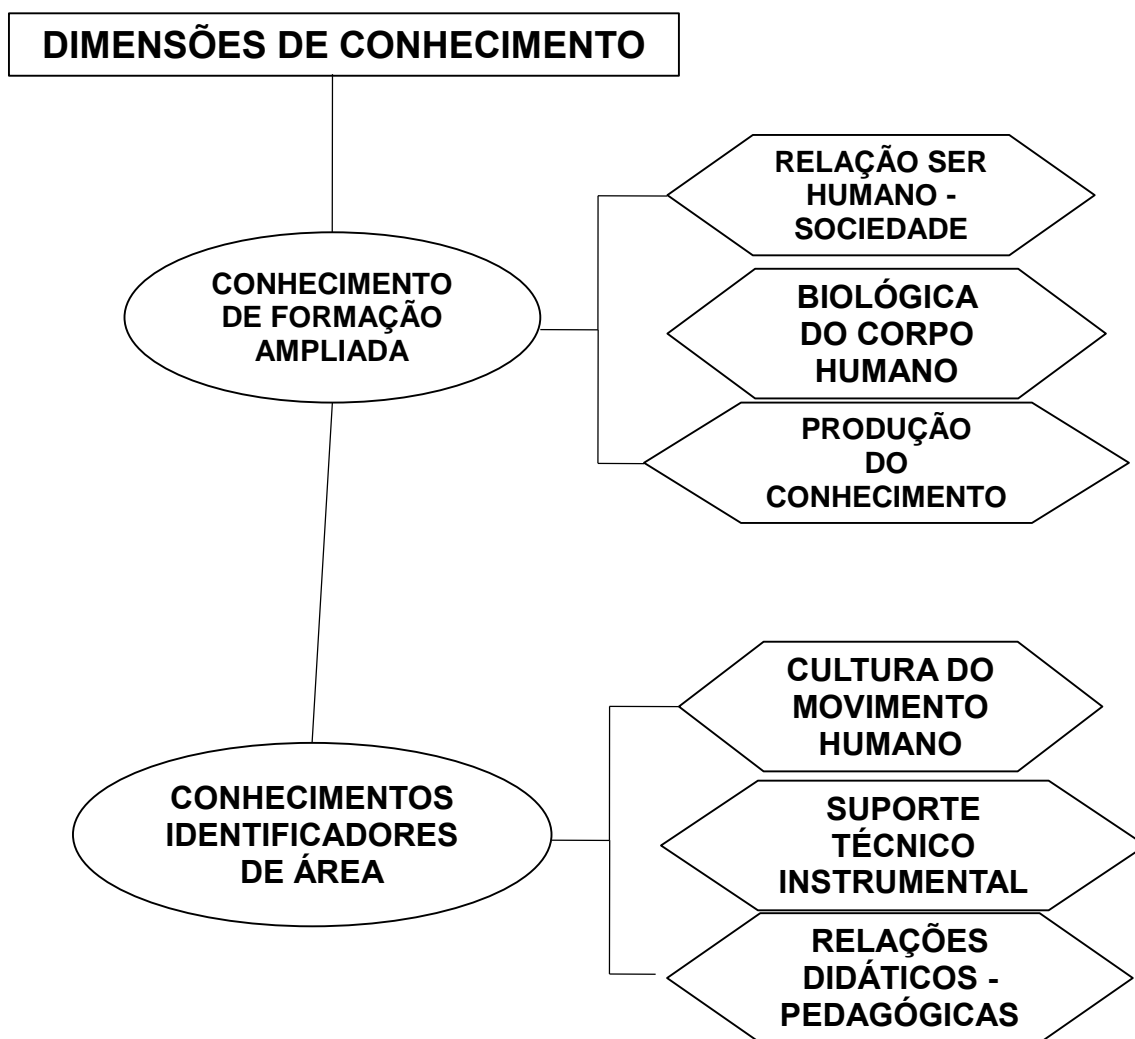


Figura 1 – Esquema: dimensões de conhecimento do curso (FLORES, 2013, p.45).

O primeiro bloco é caracterizado como os conhecimentos de formação ampliada, o qual é efetivado através do desenvolvimento de disciplinas que trabalham a Relação Ser Humano-Sociedade (disciplinas: Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação; Psicologia da Educação; Filosofia da Ciência; Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica e Antropologia do Movimento); a Biológica do Corpo Humano (disciplinas: Morfofisiologia dos Sistemas, Bases Biofisiológicas do Movimento Humano, Crescimento e Desenvolvimento Motor, Bases Cinesiológicas e Biomecânicas do Movimento Humano, Aprendizagem Motora e, Saúde e Educação) e a Produção do Conhecimento (disciplinas: Laboratório de Produção de Texto,

Metodologia da Pesquisa, Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura) (FLORES, 2013, p.46).

O outro bloco, chamado de os conhecimentos identificadores de área, trabalha com as disciplinas relacionadas à Cultura do Movimento Humano (disciplinas: Seminário em Educação Física, História da Educação Física, do Esporte e do Lazer, Estudos do Lazer, Gestão de Eventos Esportivos e Culturais na Escola, Educação Física e as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, Sociologia do Esporte, Currículo em Educação Física, Ludicidade e Educação Física, Laboratório de Educação Física I e Laboratório de Educação Física II); ao Suporte Técnico Instrumental (disciplinas: Ginástica, Capoeira na Escola, Atividades Rítmicas, Atividades Aquáticas, Jogos Esportivos Coletivos I, Jogos Esportivos Coletivos II, Jogos Esportivos Coletivos III, Jogos Esportivos Coletivos IV, Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais, Atletismo I, Atletismo II e Laboratório de Atividades Esportivas Contemporâneas) e as Relações Didático-Pedagógicas (disciplinas: Didática da Educação Física, Docência Orientada em Educação Física, Prática Educativa I, Prática Educativa II, Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado III e Seminário em Estágio Supervisionado²) (PPP, apud FLORES, P. P. p.46, 2013)

Dentro do PPP do curso, o que encontramos sobre os recursos humanos é expresso em um quadro de docentes e de técnico-administrativos. A partir desse quadro pode ser evidenciado que são vinte (20) docentes com doutorado, três (3) em doutoramento, nove (9) com mestrado, dois (2) especialistas e um (1) graduado, totalizando 35 efetivos. O quadro de professores substitutos varia ano a ano e os técnico-administrativos são em número de dezoito (18) (PPP, apud FLORES, P. P. p.46, 2013)

Em relação aos recursos materiais encontram-se as instalações gerais que incluem as salas administrativas, onde funciona direção, coordenação, gabinete de projetos, departamento didático, biblioteca, sala de reuniões, miniauditório, salas de aula, núcleos/salas de estudo, sala de informática. Além da infraestrutura esportiva, que abrange o Ginásio Didático I, que contem: sala de musculação, sala de dança, sala de lutas e “sala” de ginástica olímpica; o Ginásio Didático II que tem: uma (1) quadra poliesportiva com duas (2) tabelas de basquete, duas (2) redes de voleibol, duas (2) goleiras; uma (1) sala de aula

e uma (1) sala de recursos materiais esportivos. Os ginásios possuem, ainda, dois (2) vestiários, um (1) feminino e outro masculino (PPP, 2005). Ainda tem as quadras externas com duas (2) quadras de Padel, um (1) campo de futebol sete e três (3) quadras poliesportivas; a Piscina térmica com uma piscina semiolímpica (25m), outra infantil e dois (2) vestiários, um (1) feminino e outro masculino; o Estádio com campo de futebol onze, pista de atletismo, caixa de areia para saltos com vara, “área demarcada” para arremesso de peso, área demarcada para lançamento de dardo, área demarcada para lançamento de disco, caixa de areia para saltos triplo e distância e Pista alternativa para caminhadas e corridas (PPP, 2005). Hoje se acrescenta o Ginásio Didático III (CEFD, 2012).

A estrutura organizacional do centro é apresentada por três departamentos: Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas (DMTD); Departamento de Desportos Individuais (DDI); e Departamento de Desportos Coletivos (DDC). Em cada departamento encontram-se os professores concursados para atuarem em disciplinas relacionadas aos mesmos, além das demais atividades e encargos docentes, como os projetos de pesquisa e extensão (CEFD, 2012).

Também destacamos o estudo de outra colega de grupo, Franciele Roos da Silva Ilha (2010), a qual analisou o CEFD e seus espaços formativos, onde se evidenciou que através dos interesses pessoais e profissionais, os docentes deste centro criam diversos espaços de formação. A autora traz alguns deles: O LAPEM (Laboratório de Pesquisa e Ensino do Movimento Humano) que é um órgão suplementar do CEFD, sendo dividido em setores de estudos e orientação: Laboratório de Biomecânica, Grupo de Fisiologia do Exercício e Performance Humana, Grupo de Estudos de Aprendizagem Motora, Cineantropometria, Grupo de Pesquisa de Pedagogia do Movimento Humano e Grupo de Desenvolvimento Motor. Atualmente, além destes supracitados, foi acrescentado outro setor de estudos e orientações: Análise dos Cenários Esportivos na Mídia (CEFD, 2012).

Seguindo a mesma lógica do LAPEM, os núcleos do CEFD possuem diferentes linhas de estudo. São eles: Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade (NIEATI), Núcleo de Apoio e Estudos da Educação Física Adaptada (NAEEFA), Núcleo de Estudos e Apoio às Atividades Atléticas

(NEATLE), Núcleo de Estudos em Exercício Físico e Saúde (NESEFIS), Núcleo de Estudos e Aprendizagem em Lutas, Núcleo Universitário de Esportes e Lazer (NUEL) e, Núcleo de Estudos em Medidas e Avaliação da Educação Física (NEMAEF) (ILHA, 2010). Nesse ano, analisando o que se encontra no centro, podemos evidenciar o credenciamento de um novo núcleo, o Núcleo de Futebol – Departamento Experimental: Equipes Laboratório (CEFD, 2012).

Em relação aos grupos de estudos e/ou de pesquisa, Ilha (2010) evidencia os seguintes grupos: Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores (GPELF), O Grupo de Estudo e Pesquisa em Equilíbrio e Reabilitação Vestibular, O Grupo de Estudos e Pesquisa em Gerontologia e Educação Física Escolar (GEPEGEFE), O Extremus (que é um grupo de estudos e pesquisas relacionado diretamente ao projeto de extensão “Uma proposta de dança para pessoas com deficiência física”). Além da Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física (LEEDEF). Comparando o que coloca Ilha (2010) e analisando com o que está credenciado atualmente, podemos acrescentar o Grupo Pátio de Estudos Qualitativos sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física e o Laboratório de Análise dos Cenários Esportivos na Mídia (LACEM) (CEFD, 2012). Outros espaços de formação que também fazem parte do centro são os programas que atualmente estão vinculados, os quais podemos destacar: Programa Segundo Tempo (PST), Programa de Esporte e Lazer da Cidade (PELC), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Educação Tutorial (PET) (CEFD, 2012).

Articulando estes espaços formativos com o contexto da EFE, no estudo de Ilha (2010), após a análise dos objetivos e trabalhos desenvolvidos, podem-se destacar os seguintes espaços de formação: o Grupo de Pesquisa de Pedagogia do Movimento Humano; o NAEFEA; o NEATLE; o Núcleo de Estudos e Aprendizagem em Lutas; o GPELF; a LEEDEF; o Extremus e o GEPEGEFE. Além desses, também identificamos o Grupo Pátio de Estudos Qualitativos sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física e o PIBID, pois estes espaços também trabalham com questões ligadas diretamente ao contexto escolar (CEFD, 2012).

Desta forma, podemos compreender que o CEFD/UFSM possui várias ações formativas que tentam qualificar os profissionais que passam pelo centro. No entanto, vendo esta variedade de espaços e conhecendo o centro e seus

objetivos e recursos, sua maneira organizacional, e direcionando nosso olhar para o foco de nosso estudo (a Licenciatura), algumas questões nos veem a mente, entre elas: Como essas ações influenciam no processo de ressignificação (se ressinificam) das crenças docentes dos futuros professores? Quais são as contribuições dessas ações na construção do 'ser professor'? Os acadêmicos de Educação Física Licenciatura compreendem o que é ser professor antes do estágio? e Será que compreendem o que é ser professor após? Diante disso, destacamos Silva (2009), a qual coloca que é preciso ser pensada a formação de professores de Educação Física com base nas necessidades formativas e, principalmente, o mais próxima possível do campo de atuação, isto é, a escola.

2.3 Algumas Considerações Sobre a Formação Inicial em Educação Física

Durante a decorrência do curso de formação de professores de Educação Física – (Licenciatura) sofre com ofensivas realizadas por estratégias mercadológicas, que vêm, através de formulações de diretrizes curriculares, reforçar a lógica pós-moderna determinando a fragmentação do conhecimento do profissional dessa área por exigência de um mercado, um mercado que a cada dia mais deve ser explorado pelo profissional (TELLES et al., 2013)

O presidente do CONFEF/CREF, em uma de suas falas diz que, precisamos ocupar as 'terras de ninguém', antes que os outros o façam (STEINHILBER, 1996). Esse discurso de independência profissional, que sustenta nossos serviços, faz com que a descentralização do trabalho dê margem à críticas, desvalorizando nossa qualificação.

Para Nagle (1987, p.171):

[...] trabalha-se fundamentalmente com a noção de monodisciplinariedade, a qual se associa a criação de especialidades e mais especialidades, cuja consequência maior consiste no isolamento, de uns temas de outros, daí os proprietários do tema. Tudo isso resulta na fragmentação do conhecimento.

Estas medidas adotadas, que não podemos chamar de novas, observando que são históricas, mostram os obstáculos encontrados nos cursos de formação de professores de Educação Física - Licenciatura.

Na condição de seres humanos não podemos viver sem fazer inúmeros julgamentos que afetam nossas vidas. Assim como temos direito à satisfação de nossas necessidades, estamos sempre na busca do melhor, do aprimoramento, do conhecimento, que na nossa sociedade é o que prevalece. Esse conhecimento, que é buscado nas instituições escolares e, posteriormente, nas universidades, tem por função a disseminação do saber e, nessa função, se inclui a organização e o oferecimento de cursos de formação profissional (LIMA, 1994).

Em relação à Educação Física, a situação da formação profissional não é diferente dos demais cursos de formação de professores (DARIDO, 1995). Nesse sentido, a formação profissional em Educação Física tem se apresentado como questão de discussões, tanto na bibliografia como em encontros científicos (NASCIMENTO, 1991).

Para Barros (1995) a licenciatura em Educação Física é voltada para a preparação profissional nos ensinos fundamental e médio, onde é enfatizado o conhecimento da motricidade humana aplicada ao fenômeno educativo, sendo esse profissional com formação de nível superior e conhecimento da área a fim, devendo possuir uma visão da função social da escola, de sua história, problemas e perspectivas na sociedade brasileira.

É na formação inicial que ocorre o período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente (CARREIRO DA COSTA, 1994).

Para Debesse (*apud* PETRICA, 1987) a formação inicial é entendida como aquela que é adquirida antes da entrada em 'funções', isto é, antes do futuro professor começar a exercer a sua função docente.

Na perspectiva de que a formação de professores é um '*continuum*', não se deve pretender 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).

Segundo evidências científicas, o ato de educar é o ato de produzir de forma intencional e direta, esta que está dentro de cada um, que por meio deste constrói seu próprio processo histórico de aprendizado (SAVIANI, 2005/2006)

Nesta linha de pensamento podemos deduzir que o trabalho pedagógico, a formação de professores, a reprodução do seu conhecimento, acontece a partir da superação de uma barreira cultural histórica. Essa que faz com que não sejamos um simples fantoche (aluno oprimido pelo professor que é o detentor do conhecimento), que apenas recebe a informação, nos transformando em um ser não reflexivo que não enfrenta e debate as contradições expressas na luta de classes que estão manifestadas em nosso ambiente de trabalho diário, adaptando-se a esse sistema e evitando a própria acomodação. (TELLES, et al 2013)

Para Nóvoa (1991, p.122) “a profissão docente é fortemente carregada de uma intencionalidade política”, mas os cursos de formação em geral, têm privilegiado os meios de ensino, ou seja, ensinam como fazer, deixando de lado a reflexão, que virá a informar ao futuro docente para que ensinar.

Assim sendo, não se tem discutido as questões relativas às finalidades político-sociais da educação e do ensino. Podemos dizer que da forma que tem acontecido esta formação faz com que aconteça uma redução do papel de professor para se transformar em um técnico, um mero executor de conceitos elaborados por especialistas (TELLES, et al 2013)

Falando um pouco sobre a cultura acadêmica da passividade, Kincheloe (1997, p.35) afirma que “Os alunos e professores não são encorajados para questionar porque eles tendem a pensar como o fazem sobre eles mesmos, sobre o mundo em torno deles e suas relações com o mundo”.

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 diz que nós, acadêmicos, estamos desejosos e 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.

Assim, queremos destacar que acreditamos que a formação de professores de Educação Física Licenciatura deve atentar para 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)

2.4 O Estágio e a Oportunidade do Acadêmico Desenvolver os Conhecimentos

O Estágio é a grande oportunidade do acadêmico de intervir em diferentes realidades de sua ampla atuação. Este momento irá requerer de um claro embasamento sobre a teoria e a prática, elementos norteadores que determinam o conhecimento aplicado na prática.

Este claro embasamento estará norteado por todas as disciplinas do curso, não as denominando como práticas ou teóricas e sim utilizando dos conhecimentos e métodos de todas, neste processo de aprendizagem. E é neste processo que devemos superar a distância existente entre a teoria-prática.

Sem dúvida nenhuma, o Estágio foi desenvolvido para proporcionar ao aluno em aproximação à realidade na qual atuará, mas, assim o mesmo se afasta de uma compreensão que até então era considerada como uma prática do curso. Com esta conotação de intencionalidade e burocratização (fichas,

observações e avaliações), podemos estar tirando um caminho no qual o mesmo deveria estar, que é entrar em um conceito de reflexão a partir da realidade encontrada. Este é o momento de analisarmos e nos questionarmos criticamente, procurando a partir destas, encontrar soluções vindas das teorias.

Para Freitas (1992) a questão não está em aumentar a prática e diminuir a teoria ou vice-versa, mas em adotar uma nova forma de produzir o conhecimento, este que é resultado de um processo de formação do educador, que se apropria muitas vezes somente dos pensamentos repassados pelo seu orientador, deixando de lado uma teoria de reflexão da realidade encontrada no contexto escolar em que este foi inserido.

2.5 Crenças: da Gênese a Concepção

Em determinado momento de nossos estudos chegamos a proposta de falar sobre 'crença', está nos fez tentar realizar uma construção histórica da palavra em si, partindo do pressuposto de resgatar o verdadeiro significado da palavra, ou melhor dizendo, resgatar seus significados ao decorrer dos tempos e suas formas de interpretação ou ligação com demais conceitos e concepções, sem se preocupar em manter uma linha de pensamento teórico, mas sim trazer à tona todos os conceitos encontrados sobre a palavra.

A princípio descobrimos que a palavra 'crença' é originária do latim medieval (*'credentia'*, que vem do verbo *'credere'*), que traduzindo significa crer, que vem do verbo acreditar. Se pararmos para pensar e tentarmos uma definição a partir da palavra e verbo propriamente ditos, está pode ser interpretada por ser algo que nos leva a acreditar sem termos convicção (ou melhor esta convicção é realizada pela fé de estar certo). Para melhor entendemos o que está 'fé' que agora esta envolvida em meio a contextualização da palavra crença, teremos que ir a gênese da palavra fé, que também se origina do latim ('fides' ou melhor fidelidade) e do Grego ('πίστις' ou *pistia*), melhor dizendo é a firme opinião de algo que para o ser que opina é verdade, mas sem qualquer tipo de prova ou critério

objetivo de verificação, mas sim pela absoluta confiança de acreditarmos nesta ideia ou fonte de transmissão (PORTO 2012, p.37)

Assim sendo chegamos aquela frase escrita em Coríntios 13 versículo 2 que diz: “tenha uma fé capaz de mover montanhas” e pensamos: como assim mover montanhas? Mas isso acontece por termos um pensamento diferente do cristão e por sabermos conscientemente que a nossa fé não move montanhas, pois isso é impossível do ponto de vista material. Mas conseguimos entender como religiosos se utilizam da fé para explicar o inexplicável, pois a fé é acompanhada de absoluta abstinência à dúvida pelo antagonismo inerente à natureza destes fenômenos psicológicos e lógica conceitual. Ou seja, é impossível duvidar e ter fé ao mesmo tempo (BÍBLIA SAGRADA, 2009).

Mas devem estar se pensando como chegamos a esta discussão e porque estamos dando ênfase a está, e explicamos de forma simples, a expressão fé se relaciona semanticamente com os verbos ‘crer’, ‘acreditar’, ‘confiar’, e ‘apostar’, embora estes últimos não expressem o sentimento de fé, eles embutem ou expressam a dúvida parcial como reconhecimento de um possível engano.

A relação da crença com a fé é evidente e indiscutível devido a afeição do sentimento que nutre estas duas palavras, ou seja, não existe oposição entre crença e racionalidade e sim essa racionalidade mesmo que não real é nutrida pela fé, principalmente quando diz respeito ao desconhecido, desconhecido que continua em oposição a dúvida e que tem papel importante na aprendizagem.

Então a partir da fé a ‘crença’ se universaliza na religião por ser considerada uma submissão voluntária a uma verdade maior, simples indiscutível como (provado) e não sujeito às decisões da razão e sim na total confiança na revelação contida nos textos sagrados e depoimentos de profetas, tratando-a assim como a verdadeira Palavra de Deus.

Sendo assim a palavra de Deus é a maior força de expressão para a palavra “crença”, a tornando objeto de julgamento do homem, o dividindo em quem tem crê na palavra do senhor que é a maior expressão de crença possível para o homem (segundo os cristãos) e quem comete a heresia da descrença, ou seja quem está perdendo a alma, mostrando o poder que a palavra tem sobre quem crê.

Esta última frase nos remete a tentar entender a expressão utilizada por Pierre Bourdieu que é o “poder simbólico da linguagem” que segundo ele:

[...] é o poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato de mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama de conformismo lógico, quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências (BOURDIEU, 1998, p.08).

Ou seja, uma forma de se integrar socialmente ao conhecimento através de um grupo, ou uma forma de inclusão social.

Não sendo este o foco deste capítulo, mas sim somente uma explicação modesta sobre o poder simbólico, mostrando quanto a linguagem possui associação aos eventos históricos, voltamos às definições de alguns teóricos sobre a palavra crença, tentando assim desvelar seus sentidos.

Ferreira (1986, p.496) a define como “opiniões adotadas com fé e convicção” e também com “convicção íntima” ou “crença assertiva¹²” segundo Merleau-Ponty (1994). Esta definição faz luz a historicidade da palavra a qual abordamos acima. Para Doron e Parot (1998), a crença pode apresentar-se como uma opinião (no sentido de fazer corresponder crenças aos conhecimentos prováveis), como uma crença propriamente dita (no sentido de corresponder a uma adesão que, apesar de excluir a dúvida, não se firma nos conhecimentos científicos) ou como um saber (a crença seria decididamente assertiva, fundamentada em conhecimentos socialmente reconhecidos, ainda que nem sempre demonstráveis) (BANDEIRA, 2003, p.64).

A partir destas definições podemos compreender esta palavra através de 2 vieses, sendo um como uma verdade absoluta que provem de experiências acumuladas ao longo dos anos e também como um mito ou podemos dizer uma convicção íntima.

Ao olhar de nossa perspectiva concordamos com Bandeira (2003) quando o mesmo afirma que o empenho ou convicção íntima parece ser a força que move a crença (religiosa). “Tanto o é que se a dúvida suspender o empenho (ou se a opinião excluir as condições necessárias para o empenho) a crença transforma-se em descrença” (BANDEIRA, 2003, p.65).

¹² Merleau-Ponty considera a crença assertiva um conhecimento de primeiro gênero, uma aparência flutuante nos quais não se crê no sentido pleno da palavra fazendo com que ocorra uma falta de crítica. Segundo Merleau-Ponty o sujeito crê que ouve quando realmente não ouve.

A crença (religiosa) deve ser sustentada pela força da convicção, do acreditar, pois esta está internalizada, ou melhor é uma convicção íntima, não podendo ser experienciada por outra pessoa, ou melhor dizendo nenhuma experiência será a mesma e por isso todas as formas de crença serão sentidas pelo sujeito de maneira diferente e expressadas ou perpassadas de forma diferente.

Contudo, para Baigent *et al.* (1994), tanto a crença como a descrença são, em si as mesmas, ou melhor, uma forma de crença. Para ele, ao falarmos que não acreditamos em assombrações ou que acreditamos na palavra de Deus, não passa de um ato de fé.

Podemos perceber que este conceito de crenças está em constante ressignificação, e, portanto, para muitos estudiosos dessa área do conhecimento o referido conceito anteriormente discutido neste texto é ligado, ou melhor dizendo, relacionado com a religião e superstição, mas para eles hoje não se relaciona mais.

O não se relacionar está fortemente ligado a outro aspecto importante, que é o destaque da crença com o fato de termos ou não consciência dela. Ela implica, segundo Bandeira (2003, p.65), “uma disposição para a ação; e pode transformar-se em regras de comportamento, devido ao alto grau de probabilidade e estabilidade. São considerados princípios filosóficos que orientam a prática do professor”.

Com este pressuposto podemos destacar que as crenças seriam uma das forças operantes da abordagem de ensino do professor. Segundo Clark e Peterson (1990, p.445), “é evidente dizer que o que os professores fazem é consequência do que pensam”. Nesse sentido, as crenças seriam uma das forças operantes da abordagem de ensinar do professor.

Segundo Molina (2003, p.147), esta conceituação utilizada como crenças sobre ensino/aprendizagem não é específico da religião, línguas ou da Educação Física. É antes um conceito antigo em outras áreas do conhecimento como a Sociologia (BOURDIEU, 1987, 1991), Psicologia Cognitiva (ABELSON, 1979; POSNER ET AL., 1982; NESPOR, 1987), Psicologia Educacional, Educação (DEWEY, 1933; KRUGER, 1993; PACHECO, 1995; RAYMOND E SANTOS, 1995; SADALLA, 1998; DEL PRETTE E DEL PRETTE, 1999; MATEUS, 1999; E

ROCHA, 2002) e Filosofia (PEIRCE, 1877; MERLEAU-PONTY, 1994) (CF. SILVA, 2005).

O estudo de crenças na aprendizagem possui alguns precursores mas nos atemos a falar sobre os estudos realizados por Merleau-Ponty (1945) e Honsfeld (1978), que usou o termo “mini teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”, para se referir ao “conhecimento tácito dos alunos, mesmo sem denominá-los de crenças” (BARCELOS, 2004a, p.127).

Após os estudos de Honsfeld (1978) surgiram os estudos de Horwitz (1985) e de Wenden (1986). Sadalla (1998, p.25), por sua vez, afirma que um dos percussores dos estudos sobre crenças no ensino é Shulman (1986), que tinha como objetivo, em suas pesquisas, descrever “a vida mental do professor, concebido como um agente que toma decisões, reflete, emite juízos, tem crenças e atitudes”.

Silva (2005, p.77), depois de ler e interpretar estes diversos autores realiza uma tentativa de conciliar os diversos pontos de vista, respeitando a abrangência do conceito da palavra ‘crença’ realiza seu próprio conceito. Segundo ele:

As crenças seriam um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas, na maioria das vezes implícitas, (re)construídas ativamente nas experiências, que guiam a ação do indivíduo e podem influenciar a crença de outros que estejam ou não inseridos na sala de aula. [...] São compostas de inúmeros fatores, dentre eles emoções, expectativas, sentimentos e valorações que se firmam como atitudes, posturas do professor/aprendiz frente ao processo de ensinar/aprender.

Quando realizamos uma reflexão sobre este conceito, entendemos que as crenças podem influenciar a visão dos professores durante a construção de sua profissão, além de seu papel quanto a educador. Esta influência acontece tanto na sua visão quando a educador quando nas ações de suas escolhas docentes/profissionais. Para isto, abordaremos a relação entre crenças e a identidade do professor, mostrando que elas são na verdade, construções conceituais que orientam a ação docente. Elas são na resultados de experiências prévias como já havíamos discutido anteriormente, não se formam da noite para o dia, se formam enquanto ainda alunos, seja na escola ou na universidade, ou seja, das influências de seus antigos professores e das ideologias a qual foram expostos.

Segundo Borg (2003) a compreensão das mudanças nas crenças e práticas dos professores através dos tempos seria objeto de pesquisa futuramente. Borg acredita que investigar as percepções do profissional de ensino (impressões, vícios e hábitos em sala de aula) se faz cada dia mais necessário, tendo em mente que estas informações ajudariam o professor a começar refletir sobre suas ações, melhorando seu desempenho frente aos alunos.

Chegamos assim a um consenso sobre a contribuição que o conhecimento (por parte dos professores), destas crenças, pode trazer para o ensino/aprendizagem, especialmente para a formação e atuação dos professores. Assim Barcelos (2007, p.111) afirma que:

A importância das crenças sobre ensino e aprendizagem está relacionada: (...) (b) à utilização de diferentes abordagens pelo professor, como a aprendizagem autônoma, ou à implementação de diferentes métodos; (c) a compreensão da relação das crenças de professores e alunos que pode prevenir um possível conflito entre eles, atentando-se para uma maior convergência entre as intenções dos professores e as interpretações dos alunos; e (e) formação de professores: a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores.

Enders et al. (1983), diz que apesar de ser uma construção pessoal, as crenças do professor são fundamentadas no “corolário da comunidade”, ou seja, decorrentes de pensamentos vindos da comunidade. A partir disto, Vala (1997) reafirma esta fala, dizendo que as representações sociais são âncoras que apoiam a construção destas categorias identitárias. Assim sendo, a identidade e a ação de um indivíduo decorrem de crenças, que constroem a partir disto, sua visão de realidade social e o situa quando membro de um grupo ou categoria social.

Nesse ponto de vista, a identidade e ações de um indivíduo decorrem das crenças que constroem, construção esta fundamentada em sua visão da realidade social que o situam enquanto membro de um grupo ou categoria. É através de sua auto-identificação que o professor se coloca quanto a membro de uma categoria e através do contato com outros professores, por exemplo, que são formadas as normas comportamentais que motivam suas ações.

As crenças de professores de Educação Física a respeito do ensino estão presentes em toda sua trajetória, desde quando ingressam na escola, passando pela universidade e retornando a escola, em formato de trabalho/pedagogo. A reflexão dos professores sobre suas práticas os influenciam para que estas sejam dinâmicas, sendo possível um constante aperfeiçoamento. Telles e Krug (2011, p.01) dizem que “é importante que o professor reflita sobre a sua própria prática, encontrando alternativas para que esta [...] seja importante para a melhora no processo de compreensão e clareza tanto do aluno quanto do professor”.

Sobre isso Lima (2007, p.5) diz que:

As concepções propiciam ao professor, desde o processo de formação inicial, passando pela formação contínua e na prática docente diária, melhor e mais eficiente abordagem de novas questões relativas à disciplina que leciona, bem como na interpretação de novas situações, como capacidade de raciocinar para resolver dificuldades no dia-a-dia, notadamente, em sala de aula.

Segundo Fullan (1991) a compreensão do professor sobre suas crenças é capaz de operar mudanças, que motivam a mudanças em sua realidade. Para ele esta mudança se dá através de uma transformação de realidades que se encontram na subjetividade. Já Freeman (1989), não acredita que o que muda é sempre a ação através da reflexão, acredita que a consciência se utiliza sempre de uma prática pré-existente. Já Almeida Filho (1993), retorna a compreensão de Fullan (1991), reforçando a importância de conhecer as crenças como forma de aprimorar o ensino, achando ser cruciais as novas compreensões vivenciadas, as relacionando com a forma de ensinar e aprender.

Estas noções de mudanças em sua realidade podem ser modificadas através de suas ações quanto a professor. Uma simples mudança em seus hábitos e atitudes podem modificar suas crenças quanto as experiências encaradas. A simples proposta de levar seus alunos para dentro de uma sala de aula durante a Educação Física e experimentar alguns recursos tecnológicos (TV, Datashow, Computador entre outros) na explicação de atividades, pode modificar sua crença quanto a utilização e eficiência daquele recurso. Professores que não conseguem ver a eficiência em utilizar recursos tecnológicos provavelmente não os utilizarão como uma ferramenta de ensino.

Por outro lado, professores inseridos e com experiências positivas nos recursos tecnológicos serão mais receptivos a utilização dos mesmos em suas aulas.

Conforme suas experiências pedagógicas crescem, muitos outros conceitos são desconstruídos, reformulados e até substituídos, Lima (2007, p.04) complementa esta fala dizendo que:

Entendemos que uma concepção pode provocar o surgimento de outras, ocorrendo o que denominamos de mudança de concepções. Pelo fato de configurar-se enquanto um processo, esta mutabilidade decorre da aquisição de novos saberes que professores e professoras vão construindo, vão adquirindo, tendo como consequência mais visível modificações no trato metodológico de sua disciplina em termos de objetivo, conteúdo, recursos didáticos e processo avaliativo, bem como no avanço de sua profissionalidade docente.

Compreendemos que como o conhecimento é mutável, as crenças também podem se constituir e modificar de acordo com o tempo. Então mudar suas crenças não implica em somente mudar seu comportamento, mas também uma mudança na forma de agir. Conhecer as crenças é importante para uma ressignificação deste professor quanto ao seu papel na escola. É preciso mostrarmos e situarmos estes professores quanto as suas concepções, aliando seu conhecimento com a sua prática pedagógica, aliando os conhecimentos adquiridos na universidade com sua prática quanto a profissional e sua formação continuada.

Mas para que esta concepção esteja situada e possa ser aliada ao conhecimento devemos entender um pouco onde e de que maneira iremos conceituar esta concepção citada anteriormente. Para nos ajudar citamos Pajares (1992 *apud* CHACÓN, 2003, p.62) que conceitua as concepções como esquemas implícitos de organização de conceitos, que tem essencialmente natureza cognitiva. Assim podemos afirmar que para ele crenças e concepções são parte do conhecimento.

Ponte (1992) distingue crença de concepção, situando as crenças em um domínio metacognitivo e as concepções num cognitivo, embora admita a frequente associação desses domínios, entendendo por muitas vezes como não vazia a intersecção entre crenças e concepções. Acredita então como Pajares que nessas condições, não há necessidade de distinguir, as crenças e o conhecimento, isto é:

[...] as crenças podem ser vistas como uma parte do conhecimento relativamente “pouco elaborada”, em vez de os ver em dois domínios disjuntos. Nas crenças predominaria a elaboração mais ou menos fantasista e a falta de confrontação com a realidade empírica. No conhecimento mais elaborado de natureza prática predominariam os aspectos experienciais. No conhecimento de natureza teórica predominaria a argumentação racional (PONTE, 1992, p.195–196).

Assim, para Ponte, concepções são os marcos organizadores implícitos de conceitos, com natureza essencialmente cognitiva e que condicionam a forma como enfrentamos as tarefas.

Em consenso, os dois autores afirmam que as concepções podem influenciar as práticas, apontar caminhos fundamentando decisões. Ao mesmo tempo em que as práticas são condicionadas por uma série de fatores e, num caminho contrário dessas reflexões, geram ressignificações constantes, já que as concepções não constituem uma entidade estática.

Faz-se necessário, também, registrar a citação inicial, onde Telles (2013) desabafa ser necessário renovar nossas concepções e reestruturá-las, pois isso irá trazer maior flexibilidade e mudança nas atividades dos professores de Educação Física. Resumindo, não se tem problemas em pensarmos diferentes ou em possuímos diferentes crenças, o problema ocorre em não termos flexibilidade de entender e interpretar o que o outro fala, o situando em uma determinada perspectiva ou crença imutável, a qual se torna fé.

2.6 Crenças e Fenomenologia: sua afirmação

Afim de compreender um pouco melhor o que é esta tal de *crença*, devemos fazer algumas observações das atitudes que devemos tomar para justificar estas crenças. Para melhor explicar estas atitudes, nos baseamos em nossa vida cotidiana, trazendo neste momento situações onde encontramos estas crenças e como as observamos e analisamos voltados a gênese da palavra como descrito anteriormente.

Em nossa vida cotidiana, somos influenciados por várias situações do mundo. Estas situações ocorrem quando: sentamos a mesa para falar com a família, quando jantamos com outras pessoas que não do meio familiar, quando

estamos indo ao trabalho, durante o trabalho, no trânsito, na escola ou qualquer outra situação que possuímos interferência de manifestações de opiniões. Estes materiais manifestados por nós, que identificamos por intermédio de interpretações podem ter aspectos e perfis articulados de várias formas as quais classificamos por emocionais, atraentes ou repulsivas. Para explicar e exemplificar, podemos dizer que observamos algumas coisas como sendo agradáveis de olhar/ouvir, como uma simples flor com uma brisa suave batendo nas folhas, ou outras destrutivas e desagradáveis, como um acidente/briga. Todas estas coisas podem ser identificadas dentro do meio em que vivemos e todas correlacionadas a nossa intencionalidade.

Convém observar que, o mundo não contém somente estas formas de exposição as crenças. É oportuno frisar, que também somos vítimas de crenças vazias, sendo que internalizamos muitas coisas por reais sem nunca termos experienciado. É claro, dizem por exemplo que dinheiro não traz felicidade, sem ao menos ter passado por esta situação ou ter acesso a alguma pessoa que passou, que Cuba é um país fechado com uma política econômica fechada, sem nunca ter ido a Cuba ou estudado sobre. O mundo vai além de nossas crenças, podemos possuir os maiores conhecimentos possíveis, estudar todos os universos, mas fica a pergunta: O que está além de tudo isso? Isso são as crenças vazias, do imaginário, do que se acredita.

Uma outra explicação para nossa crença vazia é a explicação de *sí mesmo, do eu popular ego*. Se o mundo vai além das crenças e é considerado o mais amplo, como o “eu” seria o centro de todas as coisas? Paradoxalmente, o *eu* é uma coisa no mundo, mas naturalmente, é mais uma das coisas existentes no mundo, que tem o mundo como o amplo, pois tudo o que se manifesta nele também se manifesta em *sí mesmo*. Então o que é este eu? Este eu é a manifestação da crença, a entidade em que se podem ser dadas as crenças.

Diante destes fatos, podemos dizer que a maneira em que aceitamos as coisas no mundo e o mundo mesmo é um modo de crença. Quando experienciamos outras pessoas, cachorros, rios, casas, ruas, bairros, sol, nós as experienciamos como sendo concretos “aí sim verdadeiros”, como reais. Nossa crença é correlacionada as coisas próprias, tendo como primeiro momento o aceite de real. Com o passar do tempo, nos tornamos mais velhos, mais

inteligentes, podemos dizer, mais experientes para as coisas próprias, isso nos faz introduzir ressignificações para nossas crenças, descobrindo o quanto fomos enganados, induzidos a ilusão, ao erro, devido a aparência ou como discutido anteriormente agradáveis a nossa percepção. Ao passar com o tempo descobrimos que as coisas não são realmente o que parecem, uma distinção entre *ser e parecer* entram em sena, mas esta situação só é exercida se estimulada. Esta estimulação exige busca de conhecimento, ou melhor, somente acontece com a ressignificação das verdades internalizadas.

Podemos acreditar assim, que o todo, é somente o que vemos como concreto, que um pássaro é só uma ave que canta, que um político somente discursa para enganar, que aquela sombra poderia era só uma sombra de um homem, ou que o que pensamos ser vidro era realmente somente um plástico. Estes são erros involuntários, pois entendemos o que é concreto em nossa imaginação como verdade, sendo que nem tudo que vemos sentimos e experienciamos é verdadeiramente real ou ilusão. Como era de se esperar o concreto/real para nós permanece na crença, está, que é contrastada com as alternativas que surgem das nossas curiosidades.

Segundo Sokolowski (2004, p.54):

Proeminente entre todas as nossas crenças é a crença que temos no mundo como um todo. Essa crença, a qual não poderíamos chamar de apenas uma dóxa, mas de uma ur-dóxa (se podemos combinar um termo alemão com um termo grego), não apenas uma crença, mas a crença básica, é a base de todas as crenças específicas que temos. A crença de mundo não está sujeita a correção ou refutação no modo como esta alguma crença particular.

Como coloca o autor citado, se estivermos de fato em um mundo onde somos livres de pensamento e o compreendemos de uma certa perspectiva (tendo uma forma de ver o mundo e estar no mundo), sim teremos uma convicção totalmente particular e partilhada entre os iguais (ou que observam o mundo no mesmo viés). Não adquirimos nossa crença no mundo como adquirimos nossa crença nas ações experienciais, sendo assim, nossas crenças particulares nascem juntamente com nossas experiências no mundo concreto.

Segundo Sokolowski (2004, p.55):

Todas as crenças particulares nascem concomitantemente ao experienciarmos ou ficarmos sabendo da coisa em questão, quando chegamos a conhecer sua identidade na multiplicidade em que é datada para nós, seja em presença ou ausência. Porém nunca

aprendemos ou adquirimos nossa crença no mundo. O que seria nosso estado antes de aprendê-la? Teríamos de ter estado num solipsismo mudo e encapsulado, uma consciência absoluta que não era consciência de coisa alguma.

Cabe ressaltar que não podemos partir de que nossa crença no mundo estava lá desde antes mesmo de nascermos. Até acreditando no sobrenatural, não levaríamos este mundo juntamente com nós, pois esta crença no mundo é construída com o mundo. Vivemos para ter o mundo e ser parte dele, sabemos que quando partirmos desta ele ainda estará lá, mas que todas as coisas que sabemos partirão junto com nós. Como quando perdemos uma pessoa, que leva este mundo, sua forma de pensar junto com ela. Segundo Sokolowski (2004, p.55): “O mundo perdeu o modo de se dado, um modo que foi construído ao longo de toda a vida”.

Como era de se esperar, ambos, o que morre e o que fica dão a ideia do que é o “todo”. A teoria da *crença de mundo*, ser este conjunto de ideias, que nos levam a um todo. Sabemos que é difícil de entender, mas que este todo, este casamento de ideia e mundo passa por nossa cabeça durante esta escrita, este estudo. Percebemos que sim, pensamos de formas diferentes, observamos as coisas de formas diferentes e por isso possuímos uma crença de mundo diferentes. É difícil dar uma lógica ao mundo, mas possuímos a nossa lógica, somos egocêntricos o bastante para possuímos a nossa própria crença de mundo, incluindo ou excluindo o outro, relacionando as coisas existentes, formalizando versões para os problemas do mundo, incluindo-se a si mesmo nos problemas e como si mesmo pode resolve-los, incluindo o mundo também a si mesmo.

Quem está lendo deve estar se pensando “que loucura que estamos metidos”, como será que posso compreender minha crença? Como foi dito anteriormente, nada é estabelecido por uma atitude natural, nada é feito conscientemente ou inconscientemente, acontece devido a nossas experiências imediatas segundo Adorno. Todas as crenças podem ser datadas, correlacionados com o mundo, si mesmos ou seu ego, como agente natural, pois é aquele que tem a posse das crenças de mundo.

2.7 Nossa Compreensão de Crença

Como foi visto anteriormente definir crenças é um assunto delicado, tendo uma dificuldade imensa para chegarmos a um consenso, sendo que ela é estudada por diversas áreas de conhecimento e tem uma grande variedade de significados, bem como ser raramente bem definidas ou entendidas pelos autores. A partir disto que iremos nesta secção adotar uma definição de crença para nós autores.

Neste estudo, consideraremos as crenças como informações que os sujeitos aceitam como verdadeiras, no sentido de experiência sem fundamentação teórica ou veracidade e sim somente pela prática, baseados em um pensamento fenomenológico de Merleau Ponty (KOBALLA E CRAWLEY APUD RIGGS E ENOCHS, 1990). Estas informações, porem muitas vezes podem não ser expressadas pelos indivíduos pesquisados, mas isto acontece por eles nem sempre possuírem suas crenças de formas organizadas, refletidas e de pronta explicação, ou ainda por terem resistência a exposição das mesmas.

Por isso, que necessitamos inferências para chegarmos até elas, estas podem ser através de leituras de estudos desenvolvidos por estas ou em entrevistas onde levaremos em consideração o que os sujeitos dizem, pretendem e fazem. (PAJARES, 1992).

Para melhor analisarmos, elencaremos estas crenças de acordo com as categorias de Merleau Ponty (1994), o qual classifica as crenças em: **Crenças Irresistíveis** “ou a experiência da verdade, onde a vivência no mundo nos faz acreditar”, **Crença Dogmática** “ou transformação do campo mental, para uma nova maneira, consciência de estar no mundo de forma categórica”, **Crença Absoluta** “ou consciência absolutamente determinada”, **Crença no Mundo** “ou acredita nas suas verificações presumidas”, **Crenças na Coisa e no Mundo** “ou acredita nas verificações presumidas mas levados a contradições”, **Crenças Temerárias** “temores ou alucinações verdadeiras”, **Crenças Assertiva** “ou simplesmente crer que aconteceu algo que realmente não aconteceu” e **Crenças**

Adquiridas “as verdades que temos mesmo que as negamos”. A partir destas que procuraremos compreender melhor as falas dos acadêmicos.¹³

2.8 Ser Professor um Processo Contínuo de Aprender

Um dos grandes desafios é entender que aprendizagem não se dá somente em espaços e tempos escolares e acadêmicos, mas apreender que este apreender é um processo contínuo ao longo da vida. Conforme Arroyo (2004, p.219) aprender “é um processo ativo, criativo e seletivo de apropriação dos elementos da cultura que cada tempo humano temos acesso”.

A formação inicial é o momento em que os saberes da profissão seja como professor ou não, são tratados e organizados via uma grade curricular sistematizada de forma que os futuros profissionais sejam munidos de instrumentos básicos para sua atuação no campo de trabalho. A formação profissional não é fruto somente de um curso superior ou de pós-graduação, mas da relação direta dos interesses e perspectivas que vão surgindo ao longo da vida, portanto, um processo permanente de formação.

A forma com que cada um lida com o conhecimento é própria, é singular, fazer uma formação que faça com que a dimensão profissional e pessoal interaja tornando-se um condensado de saberes, sendo que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos e de técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p.25).

É sabido que o ato de aprender não atende a tempos estabelecidos curricularmente e normatizados, ou seja, a escola e a universidade não se preocupam em perceber ou atender o tempo necessário para os sujeitos aprenderem, ficam presos ao tempo do conteúdo que deve ser ensinado e aprendido. Interessante, e perceber que apesar da autonomia pedagógica, administrativa e financeira, as instituições de ensino se detém nos modelos

¹³ Destacamos que as categorias citadas a cima por Merleau Ponty (1994) possui como base sua crítica a psicologia.

estabelecidos, não reinventando seu currículo, sua estrutura de forma a abarcar suas próprias expectativas. De acordo com Arroyo (2005) o tempo escolar “é um tempo a interiorizar e aprender, mas também deveria ser o tempo adequado, pedagógico de ensinar e de aprender” (p. 208) visto que “o processo de produção e apreensão do conhecimento são históricos, temporais e culturais” (p. 220).

Nesse caso o professor deve perceber que a resposta, ou seria melhor dizer, respostas que incitariam à novas dúvidas, não está unicamente na teoria e em manuais ou somente na sua prática, mas na relação de embate entre ambas, valorizando e articulando os conhecimentos gerados pela experiência docente e os conhecimentos acadêmicos e científicos, formando o próprio know how - rol de ferramentas para enfrentar, retroceder ou seguir. (CLAXTON, 2005).

Quando nos deparamos em situações que fogem a condição de conteúdo e da didática a mobilização de saberes para enfrentar o momento exige do docente, a tomada de decisão baseado na sua sensibilidade acerca do que está acontecendo. As questões que atravessam o momento de aula provenientes de contextos e valores diferenciados são grandes desafios, em que pode-se optar em fugir - adotar uma postura tradicional ou lutar - entendendo que sempre estamos aprendendo em qualquer lugar; mesmo quando não sabemos como agir imediatamente, que ao serem enfrentados podem vir a se tornar uma experiência positiva ou vir a frustrar o professor. Em momentos como esse, temos que ser estar dispostos a ser aprendizes, aprender com os alunos em nosso ato de ensinar, apoiados nas competências de flexibilidade, desenvoltura e resiliência tratadas por Claxton (2005), para elaborar e criar estratégias em situações em que não sabemos o que fazer.

O ser humano aprende com as experiências próprias e do outro e é capaz de transmitir os conhecimentos que se apropriou ou produziu à gerações futuras. Na perspectiva de criar existe diferença enquanto ao ato de criar da criança e do adulto. O primeiro possui um acúmulo menor de experiências e de conhecimentos da cultura; enquanto, o segundo, possui uma maior gama de experiências e conhecimentos e, portanto, possui maiores subsídios para o processo criativo, em contrapartida a criança é mais espontânea no dizer e fazer criativo. Se preocupar como os acadêmicos aprendem, exigem uma observação constante e as relações de docência significativa se dá através de uma relação

de diálogo entre quem tem a responsabilidade de “ensinar” e quem procura obter conhecimentos acerca da profissão.

Compreender que estamos na situação de aprendizes durante toda a vida; que aprendemos através das inter-relações em tempos e espaços variados; a dissociação entre ensinar e aprender na relação educativa; a valorização da experiência enquanto um saber; e, aprender como nossos alunos apreendem; são elementos imprescindíveis para a constituição do ser professor. Procuramos por vezes o que está longe de nós, quando o que precisamos está ao nosso redor, pessoas com que trocamos experiências e discutir como os próprios colegas de docência, de forma que existem “motivos para acreditarmos que vamos assumir o controle da nossa aprendizagem e exercer o nosso critério, nossas faculdades e nossa criatividade” (CLAXTON, 2005, p.137).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS DE PESQUISA

"Navegar é preciso, viver não é preciso".

(Fernando Pessoa)

3.1 A Abordagem do Estudo

A abordagem empregada neste estudo caracterizou-se pelo enfoque fenomenológico sob a forma de estudo de caso com abordagem qualitativa. Conforme Triviños (1987, p.125) “a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica surge como forte reação contrária ao enfoque positivista, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a relatividade social como uma construção humana”. Explica que nessa concepção de pesquisa, a preocupação fundamental é com a caracterização do fenômeno, com as formas que se apresenta e com as variações, já que o seu principal objetivo é a descrição. Esta pesquisa consiste em um estudo de caráter qualitativo, sendo que considera a fala dos sujeitos como sua opção metodológica.

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.

3.2 O Tipo de Estudo

Este estudo também se caracteriza 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 as crenças docentes no decorrer do Estágio Curricular Supervisionado III do curso de licenciatura em Educação Física, ou seja, tem como foco a formação inicial. Assim, podemos destacar a formação inicial do CEFD/UFSM como o caso 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).

3.3 Os Participantes do Estudo

Como afirmamos anteriormente, nosso foco é no curso de licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, mais especificamente 18 (dezoito) acadêmicos matriculados na disciplina MEN-1105 Estágio Curricular Supervisionado III (por este ser o último estágio do curso). Neste sentido, os participantes de nosso estudo são pessoas que estão diretamente envolvidas com este contexto, ou seja, os acadêmicos deste curso e disciplina de estágio. Para tanto, os critérios utilizados para a escolha dos participantes da pesquisa se deu de forma espontânea onde a disponibilidade e interesse dos acadêmicos foi o fator determinante.

3.4 Os Instrumentos do Estudo

Para este estudo, se utilizou para a coleta de dados a entrevista semiestruturada, pois acreditamos que esta é 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 á 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 ele visa 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 serviu 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 acadêmico colaborador.

3.5 As Questões Éticas do Estudo

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

Inicialmente foi realizado um contato com a direção do CEFD 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 (acadêmicos) seguindo os critérios estabelecidos, onde estes tiveram suas participações efetivadas.

Vale ressaltar que todas as informações coletadas nesta pesquisa 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).

3.6 A Análise das Informações

As informações obtidas pela pesquisa foram analisadas 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.

4 A DISCUSSÃO DAS CRENÇAS DOS ACADÊMICOS

“Quero viver a dúvida, a expectativa e a incerteza do imenso labirinto da ciência, da educação e do próprio viver.”

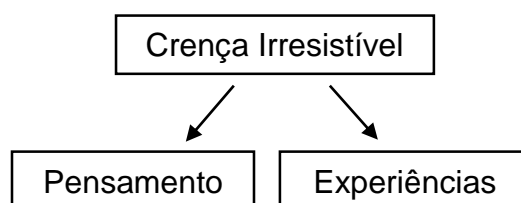
(Maria Iza Pinto de Amorin Leite)

Organizamos esta discussão sobre as crenças dos acadêmicos em categorias, todas baseadas no enfoque fenomenológico. Essas categorias foram divididas de acordo com a organização evolutiva das crenças, dando relevância as respostas baseadas diante da análise destas¹⁴, procurando sempre, tentar encontrar nas falas dos acadêmicos as “convicções” e “certezas”¹⁵, para a partir disto categorizar as crenças referidas, observando que já é sabido através da revisão de literatura que todos possuímos um credo imenso em algo, mesmo quando não temos um conhecimento mais sistematizado sobre o que acreditamos. Após esta descoberta iremos a relacionar com o ser professor e a interferência desta crença no processo de ser professor destes acadêmicos.

Quanto a quantidade de acadêmicos entrevistados (dezoito), acreditamos que na pesquisa qualitativa a relevância não está na quantidade mas sim na condição para o estudo nos fenômenos, esperamos que estes resultados sejam de grande importância para compreendermos o desenvolvimento da formação inicial.

A partir do exposto iremos categorizar as crenças através das falas encontradas tentando aproximá-la com relação ao ser professor:

4.1 Crença Irresistível:



¹⁴ Crenças Irresistíveis, Crença Dogmática, Crença Absoluta, Crença no Mundo, Crenças na Coisa e no Mundo, Crenças Temerárias, Crenças Assertiva e Crenças Adquiridas.

¹⁵ Sendo que as crenças são baseadas no acreditar.

Figura 2 – Crença Irresistível

Se quiséssemos fundamentar todos nossos pensamentos de fato em idealismos, seríamos claros em nossos pensamentos mais profundos, teríamos evidências absolutas e o mundo se tornaria apenas uma armação, isto segundo a fenomenologia (MERLEAU-PONTY, 1994) seria uma “crença irresistível”, uma crença que em muitos de nossos entrevistados se torna evidente. Por exemplo, quando os acadêmicos entrevistados afirmam que:

“Não quero ser como era meu professor da escola” (Acadêmico 1)

O acadêmico 1 evidencia na parte “não quero ser como era” que seu professor não estava a altura de uma boa aula de Educação Física (em sua convicção), mas em nenhum momento se questiona quais são os motivos para que este professor esteja nesta situação e quais as possibilidades que a formação inicial lhe trouxe para enfrentar estes problemas.

“Estou aqui para mudar a Educação Física” (Acadêmico 3)

O acadêmico 3 evidencia o “mudar”, não respondendo ao fato de como era, mas sim já realiza a fala de que ele sabe como é uma boa aula de Educação Física, evidenciando o fato que pode mudar esta.

“Nunca tive Educação Física como posso dizer como ela era? E se tive posso dizer que era ruim e se era ruim e eu não vou ser assim, nem time existia na escola...” (Acadêmico 6)

O acadêmico 6 já começa afirmando que “nunca” teve uma Educação Física, mas esta afirmação faz com que a irresistibilidade torne-se evidente devido ter sim presenciado aulas de Educação Física, mas mesmo assim negando todo e qualquer aprendizado.

*“Minha Educação Física foi sempre a mesma, por isso vou trabalhar...”
(Acadêmico 9)*

O acadêmico 9 não nega, mas faz uma alusão que seu professor não trabalhava em sentido de uma boa Educação Física (certeza), assim resistindo através da palavra “mesma” acreditar que algo em sua formação escolar se teve proveito.

“Eu conheço a Educação Física e ela não é e nunca será a que aprendemos na escola” (Acadêmico 13)

O acadêmico 13 afirma através da palavra “conheço” que ele sim tem certeza de como é a Educação Física, tentando nos induzir que nada passado anteriormente foi produtivo.

*“Minha Educação Física era normal como é em todas as outras, ou, ruim”
(Acadêmico 16)*

O acadêmico 16 também tem a certeza que tem o conhecimento necessário para afirmar se era boa ou ruim, mostrando isto na afirmação da palavra “ruim”.

Chamamos estas de irresistíveis, pois são todas afirmações, fundamentadas na experiência e no discurso de bom ou ruim. Para Merleau-Ponty (1994, p.14) “O mundo não é 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.” Assim sendo, não afirmamos nada, pois antes estamos no mundo, assim o mundo não está em nós.

4.1.1 Crença Irresistível X o Ser Professor

Com relação ao ser professor, podemos dizer que esta crença influência no processo de tomada de decisões pessoais e individuais com certa constância, mas evidenciamos que ela também pode ser negativa para o processo de formar, sendo que estes processos de decisões devem ser regulados por normas

coletivas, para que tenhamos uma proposição didática, observando que estas, muitas vezes são elaboradas por outros profissionais ou a própria instituição em que o professor atua.

Podemos através desta crença relacionada com o ser professor evidenciar que pode ser possível a realização de uma mudança da Educação Física (que conhecemos como verdadeira para nós) durante nossa formação inicial. Esta mudança faria com que a crença deixa-se de ser irresistível, pois não buscaríamos ensinar o que ela (Educação Física) é para nós, mas sim buscaríamos descobrir como ela pode ser, deixando a crença da afirmação de lado para buscarmos através do processo crítico-reflexivo uma forma de fazermos parte da Educação Física que temos há que queremos.

4.2 Crença Dogmática

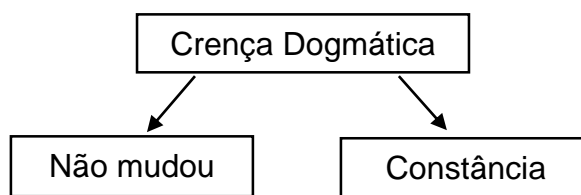


Figura 3 – Crença Dogmática

Quando falamos em crença dogmática logo pensamos na palavra dogma, em algo que não pode ser mudado, mas compreendemos que todas as crenças podem ser mudadas, sendo que em nosso estudo descobrimos que o que não muda é a fé (doutrinação da crença). Assim sendo, chegamos ao entendimento que esta concepção na análise dos valores e tomadas de consciência é nada mais que uma constância. Constância de pensamento ou segundo Merleau-Ponty (1994, p.56) “considerada como uma realidade em si e no empirismo e como termo imanente do conhecimento no intelectualismo.” Para justificarmos e melhor compreendermos, evidenciamos esta nas falas dos acadêmicos:

“Eu acredito que sou professor desde que entrei no curso” (Acadêmico 15)

Para o acadêmico 15 a certeza de “ser professor” mostra o dogma de não querer mudar, mas sim ter a certeza de que suas experiências o tornam professor.

“Sempre dei aula, desde quando não estava na universidade, para mim não será nenhuma novidade” (Acadêmico 17)

Como o acadêmico 15 o 17 também mostra a certeza de “não ter nenhuma novidade” levando a certeza que a experiência adquirida anteriormente a sua formação o possibilita exercer a função do ser professor.

“Eu acredito que o mundo da Educação Física não muda” (Acadêmico 10)

Já o acadêmico 10 através da afirmação “não muda” mostra a influência externa que pode ser tanto do professor da escola, membros familiares quanto a sociedade de que a mudança não está na formação mas no meio em que vive e sempre será.

4.2.1 Crença Dogmática X o Ser Professor

Com relação ao ser professor e a crença dogmática (ou a aversão a mudança) a atenção que o formador (professor universitário) deve possuir com os acadêmicos que possuem esta crença, se torna redobrada, devido a propensão destas crenças se tornarem doutrinas. O professor universitário tem papel fundamental, procurando sempre motivar os acadêmicos, que estes a partir de leituras possam realizar uma transformação de seu campo mental, para uma nova experiência/crença, nova maneira, nova consciência de estar presente e de ser professor.

Assim sendo concordamos com Nóvoa (2009), que compreende a profissão docente como um elemento insubstituível na promoção da aprendizagem, ressaltando os desafios de ser professor e compreendendo que devido as dificuldades encontradas nos dias atuais, os professores precisam transcender o ato de ensinar, ampliando suas práticas para atingir o acadêmico.

Assim, atuar como professor requer ampliação do desenvolvimento de conceitos e sentidos dados a profissão de ser professor, sendo que o processo de ser professor deve sempre ser pensando nos conceitos da: ação – reflexão – ação. Não podemos imaginar nunca uma ação educativa apenas pautada na experiência ou na crença de estar certo.

4.3 Crença Absoluta

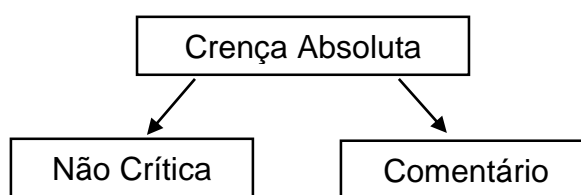


Figura 4 – Crença Absoluta

Quando falamos de crença absoluta devemos entender que ela se manifesta na permanência do empirismo no mundo, isto enquanto totalidade dos acontecimentos. Merleau-Ponty (1994, p.70) descreve bem quando diz que: “Considerar concedido que nós temos uma ideia verdadeira é crer na percepção sem crítica”. Ou seja, acreditamos pelo simples fato de alguém falar ou termos experienciado na infância, acreditamos que tudo o que vivemos ou experienciamos com determinada pessoa/meio é verdadeiro, mesmo que estas afirmações sejam contrárias ao realizarmos a formação inicial.

Podemos perceber estas crenças absolutas facilmente nas falas dos acadêmicos:

“Eu acredito que foi porque sempre gostei de jogar futebol e a Educação Física vai me proporcionar continuar no que eu gosto de fazer, sendo que se não for jogando irei continuar treinando” (Acadêmico 17)

A fala do acadêmico 17 mostra a continuidade de um ensinamento acrítico, onde ele afirma “irei continuar”, mesmo comprovando que pode estar errado ou que este conceito possa estar equivocado.

“O esporte para mim é tudo, desde minha trajetória escolar até agora em minha trajetória acadêmica” (Acadêmico 6)

O acadêmico 6 de certa forma nega alguns conhecimentos adquiridos na sua formação inicial, falando que mesmo que tenha adquirido conhecimentos em sua trajetória acadêmicas os que irá perpetuar são os conhecimentos adquiridos anteriormente, sendo assim acredita que esteja certo sem ao menos fundar seu pensamento.

“Acredito que eu entrei sem saber o porquê e saio sem saber porque continuei” (Acadêmico 10)

O acadêmico 10 mostra a realidade da entrada no curso prematuramente ou irresponsavelmente, na afirmação “sem saber”, onde muitas vezes os estudantes escolhem por comodidade, facilidade ou por sentirem a necessidade de continuar estudando, fazendo muitas vezes (como neste caso) que se perpetuem suas crenças absolutas, perpassando o curso sem aproveitá-lo.

“Já sabia, mas agora no final do curso posso dizer o que é Educação Física” (Acadêmico 13)

A fala do acadêmico 13 é uma incógnita, mas foi classificada como absoluta devido a afirmação “já sabia”, sendo que pode ser classificado como uma fala acrítica, quando o mesmo afirma que está acabando o curso com o mesmo pensamento de entrada.

4.3.1 Crença Absoluta X o Ser Professor

Ao analisarmos as crenças absolutas no processo de ser professor, entendemos que estas interferem e muito no processo da identidade docente, sendo que ao provirem de pensamentos absolutistas, que terá dificuldades de interagir com adversidades.

Ao rompermos com esta barreira da crença absoluta passamos a pensarmos sob a análise reflexiva, sendo que rompemos com este mundo em sí do absolutismo, passando a refletir sobre nossos atos didáticos. Ao analisarmos as falas dos acadêmicos, podemos perceber que estes afirmam que já sabiam o que iriam encontrar no campo do ser professor, mas nos preocupamos pois ao encontrarmos esta crença percebemos que na maioria das vezes os mesmos externam que perpassaram a graduação sem se dar por conta do quanto é rica a diversidade do campo de atuação na Educação Física Escolar.

Para Adorno (1995) o estado de menoridade em que o ser se encontra que é o culpado, sendo que a sua falta de reflexão não é uma falta de entendimento, mas sim uma falta de coragem para tomada de decisões, ou buscar soluções para seguir sem orientação. Assim, concordamos com Cristino e Krug (2006), quando os mesmos subentendem que os professores precisam aprender a refletir, abandonando o receio de pensar sua prática pedagógica, assim largando dos ranços do passado (crenças).

4.4 Crença no Mundo

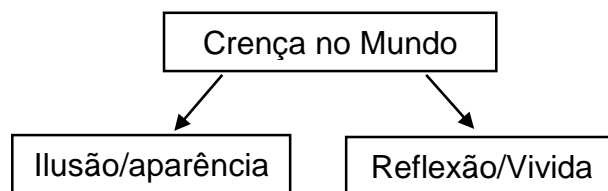


Figura 5 – Crença no Mundo

Afim de compreender esta crença no mundo, temos que nos permitir encontrar nossos pensamentos mais profundos, para além das aparências, podemos dizer que seria para uma profunda ilusão, sempre aberta para um horizonte de verificações presumidas, mas que não nos separe da verdade. Para Meleau-Ponty (1994, p.399) “existe um mundo, no qual não consigo me separar, o peso da verdade nunca passa de aparência, mas nos meus mais profundos pensamentos pré-reflexivos o meu mundo está lá.”

As falas abaixo mostram o envolvimento de suas respostas com uma pré-reflexão de sua formação:

“A Educação Física me abriu a mente, sou muito mais crítico que antes...”

(Acadêmico 18)

O acadêmico 18 na afirmação “abriu a mente” mostra claramente que consegue relacionar o mundo que conhece e acredita, estando este fortemente interligado com o conhecimento histórico adquirido durante toda sua formação inicial.

“Eu cheguei na universidade e vi que tudo que tive na Educação Física na escola era muito pouco...” (Acadêmico 12)

Na afirmação “vi que tudo que tive” do acadêmico 12 mostra que o mesmo refletiu sobre suas experiências passadas e construiu um pensamento a partir disto para responder e se fundamentar, esta partindo de seu conhecimento de mundo.

“A universidade me trouxe para outro mundo...” (Acadêmico 4)

A fala do acadêmico 4 foi classificada como crença no mundo pela afirmação “me trouxe para outro mundo”, observando que se o mesmo passou a ter um pensamento novo de mundo é porque refletiu sobre o que pensava e a partir disto analisou o que passou durante sua formação inicial.

“Antes eu só queria jogar, hoje compreendo que a Educação Física é muito além dos esportes...” (Acadêmico 7)

A compreensão deste acadêmico (7) nos faz pensar na afirmação “muito além” analisando que muitos dos acadêmicos adentram o curso pensando no esporte, e que a partir da reflexão este acadêmico observa que a Educação Física vai além desta compreensão.

“Eu fiz Educação Física pois à amava e hoje amo ainda mais” (Acadêmico 3)

A fala do acadêmico 3 foi classificada pela afirmação “hoje”, sendo que esta vai de encontro com a crença no mundo, pois ela mostra que existia um anterior a hoje que continua servindo de base para a sua análise.

4.4.1 Crença no Mundo X o Ser Professor

Quando falamos do processo de ser professor interligado a sua crença no mundo, analisamos primeiramente que o mundo não está a parte do processo formativo, mas que ao mesmo tempo o professor precisa por um momento saber que seu mundo não norteia e abrange o mundo de todos seus alunos. O que queremos dizer com isso? Queremos dizer que esta crença é muito difícil de ser separada do acadêmico que a possui, pois este é um ponto de partida para suas reflexões e farão parte de seu modo de agir perante as dificuldades do processo da docência.

Ao analisamos todas as falas podemos dizer que somos levados a entender o que ocorre nas mentes destes acadêmicos, o quanto este mundo vivido obteve de reflexões, ou simplesmente de experiências passadas. Para Pimenta e Lima (2004, p.135):

A formação, nesse sentido, constitui um processo de mudanças que envolvem, além do trabalho, outros aspectos da vida material, os agrupamentos, as dimensões de identidade e posturas de aprendizagem. Consiste em dar significado às expectativas [...], podendo contribuir para uma tomada de consciência individual e coletiva.

Toda esta, passa pela valorização da experiência, sendo muito importante a reflexão da experiência. Concordamos com Krug (2001) quando afirma que, deve ser considerado todo o espaço e tempo de formação. Na formação inicial com o eixo nos saberes da experiência dos futuros professores e nos saberes do currículo, na formação continuada na reflexão crítica que deve ocorrer na experiência profissional e nos saberes advindos dela.

Mas vale ressaltar que os advindos da experiência de mundo também devem ser compreendidos de certa forma com que os acadêmicos sintam a necessidade da dúvida, pois esta é o estímulo para a uma melhor formação docente, sendo que acreditamos que nenhuma crença se torna positiva sem que

tenhamos buscado justificativas para acreditarmos nela. Por isso, uma alternativa para apreender o que decorre no âmbito da prática pedagógica educativa é aprender a ser um professor reflexivo, pois, este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento na ação com o saber escolar.

4.5 Crença na Coisa e no Mundo

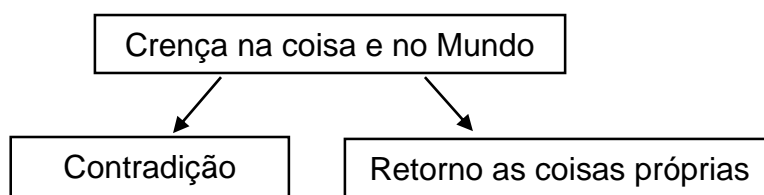


Figura 6 – Crença na Coisa e no Mundo

Quando falamos “na coisa no mundo”, somos levados a pensar na contradição. Como assim a coisa no mundo? A coisa no mundo é um termo usado na fenomenologia, onde ocorre a chamada redução-fenomenológica, ou melhor, retornar as coisas próprias (conduzir de volta) (MERLEAU-PONTY 1994). Podemos explicar esta redução através da imaginação daquilo que para nós é próprio, por exemplo: quando alguém nos pede para imaginarmos um cavalo e externamos isto para um grupo, falando de qual cavalo imaginou, podemos ver uma grande diferença de imaginações, sendo que cada pessoa possui um cavalo próprio, esse de acordo com suas experiências passadas, nunca o cavalo de cada perguntado será o mesmo, pois em suas coisas próprias ele muda de figura, figura representada por sua própria experiência da imagem do cavalo.

Nas crenças na coisa do mundo, temos as nossas experiências próprias, como define Merleau-Ponty (1994, 443):

[...] só pode significar a presunção de uma síntese acabada, e todavia este acabamento é tornado impossível pela própria natureza das perspectivas a ligar, já que cada uma delas reenvia indefinidamente, por seus horizontes, a outras perspectivas. Com efeito, há contradição enquanto operamos no ser, mas a contradição cessa, ou antes ela se generaliza, une-se às nossas condições últimas de nossa experiência,

confunde-se com a possibilidade de viver e pensar, se operarmos no tempo, e se logramos compreender o tempo com a medida do ser.

“A Educação Física é a mesma de sempre e eu como professor acredito que posso mudar” **(Acadêmico 3)**

Na fala do acadêmico 3 fica evidente o retorno de seu pensamento no que acredita ser a Educação Física na afirmação “mesma de sempre”, retornando ao mais profundo pensamento próprio do que é esta Educação Física para si, não importando como ela é em outras realidades mas sim pensando na sua realidade vivida.

“Acredito que na escola não existe perspectivas, mas eu vou ser o diferencial” **(Acadêmico 12)**

Já o acadêmico 12 evidencia a afirmação “não existe perspectivas”, voltando também como o anterior as coisas próprias ou seu pensamento como base de como vê a Educação Física mesmo sem a experiência de novas realidades.

Percebe-se que os dois acadêmicos possuem uma verdade de Educação Física, cada um com uma experiência íntima sobre a mesma, em que acredita/imagina ser a melhor. Esta proximidade do que acredita ser, para o que acredita ser a melhor faz com que prenda-se a imaginação da coisa no mundo. Esta explicação anterior de experiência única, faz com que não tenhamos uma definição sobre, mas sim uma consciência que estas duas Educação Física são únicas e muito particulares.

4.5.1 Crença na Coisa e no Mundo X o Ser Professor

Quanto ao processo compreender a interferência da crença na coisa e no mundo quanto a ser professor, podemos perceber nas falas que os acadêmicos entrevistados possuem consciência e experiência sobre a Educação Física, ou possuem uma crença da coisa no mundo, mas ao mesmo tempo não temos

como saber de que maneira utilizarão está para o processo de ensino aprendizagem do ser professor, sendo que ao retornarem as coisas próprias agirão da forma com que acham ser corretas.

Esta crença pode agir de forma com que o processo formativo do ser professor o faça negá-lo o conhecimento adquirido na formação inicial, sendo que a contradição nos pensamentos pode confundir sua sustentação teórica. Salientamos que esta crença interfere incisivamente no processo de ensinar, observando que mesmo o professor mais experiente no contato com a docência poderá sentir dificuldades para enfrentar as situações do cotidiano escolar.

4.6 Crença Temerária

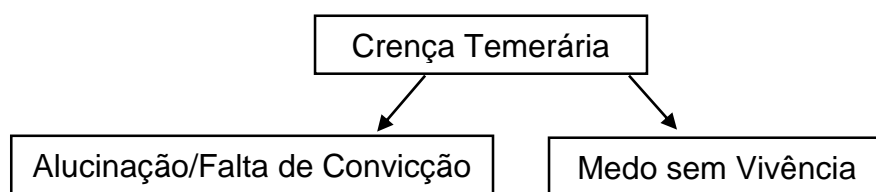


Figura 7 – Crença Temerária

Esta crença temerária achamos a mais difícil de se definir, pois ela é primeiramente uma alucinação, mas uma alucinação que se torna verdadeira. É um conhecimento do real que nunca foi experienciado, esse que mesmo assim assusta e traz ideias de como vai ser. Merleau-Ponty (1994, p.449) mostra que “o juízo e a crença só poderiam consistir em pôr a alucinação como verdadeira, e é justamente isso que não fazem. No plano do juízo, eles distinguem entre a alucinação e a percepção, em todo caso possuem argumentos contra suas alucinações.” Assim sendo, tem total consciência que não sabem o que irão encontrar mas mesmo assim acreditam que sabem como vai ser, como nas frases a seguir:

“Acredito que é difícil enfrentar uma turma, mas acho que estou preparado”

(Acadêmico 18)

O acadêmico 18 mostra bem na afirmação “que é difícil” que nunca teve esta experiência, mas mesmo assim teme, tem medo de que algo possa acontecer, ou que quem sabe não esteja a altura do desafio.

“Acredito que o medo vai bater, até já está batendo agora no estágio, mas estou me formando para isso” (Acadêmico 4)

O acadêmico 4, no mesmo sentido do anterior afirma que “vai bater”, ou seja, não sabe como vai ser mas teme que possa dar medo, mesmo que no final tenha uma sobre vida na positividade do final da frase.

“Sei lá o que esperar, dar aula não é fácil, mas vamos lá” (Acadêmico 8)

Seguindo o pensamento do acadêmico 4 o número 8 também começa afirmando “não é fácil”, ou tendo medo do que vai encontrar na escola ou após sua formação inicial, mas mostra que mesmo tendo medo/temendo, irá continuar.

“Acredito que a gente nunca está pronta a formação inicial deixa várias lacunas, mas é algo que terei que enfrentar” (Acadêmico 3)

O temor do acadêmico 3 não se encontra na docência em si, mas sim na afirmação “nunca está pronta”, pode parecer difícil de analisar, mas o temor de passar durante toda formação inicial e saber que o processo formativo é contínuo pode sim (mesmo que uma reflexão acertada) ser uma crença temerária.

*“Eu acredito ter conhecimento da realidade escolar, mas vai ser difícil”
(Acadêmico 12)*

A fala do acadêmico 12 poderia ser enquadrada em outras crenças, mas a afirmação “vai ser difícil” fez com que o temor do enfrentamento se torna-se uma crença temerária.

4.6.1 Crença Temerária X o Ser Professor

Com relação ao ser professor podemos observar que a crença temerária pode interferir intensamente no processo de confiança do professor. Através das falas dos acadêmicos conseguimos observar que mesmo eles não possuindo convicção (alucinando) do que irão enfrentar no decorrer da sua carreira docente, de certo modo sabem que o processo da construção do ser professor não é uma tarefa fácil.

Para Zabalza (2004, p.41) a formação significa qualificar as pessoas e este processo equivale a possibilidades de desenvolvimento pessoal, para que mesmo não sendo fácil possamos possibilitar a aquisição de novos conhecimentos, novas habilidades, atitudes e valores, assim proporcionando maior confiança durante a formação inicial. Com isto estaremos proporcionando uma maior compreensão desta crença temerária, sendo que este medo mesmo sem ter experienciado será desenvolvido através de novas experiências adquiridas. Assim, acreditamos que este processo de construção na formação inicial terá um duplo efeito, tanto na maturação interna quanto na expansão das possibilidades de aprendizagem e experiência do sujeito.

Sendo assim, compreendemos que o ser professor adquire uma base profissional para seu trabalho a partir da formação inicial acadêmica, e esta base se correlaciona tanto com os conhecimentos teóricos quanto os práticos, nunca se desvincilhando de seus medos ou crenças (conhecimentos anteriores).

4.7 Crença Assertiva

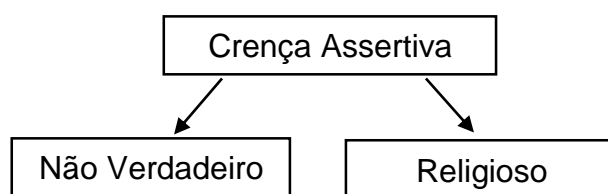


Figura 8 – Crença Assertiva

Esta crença nos faz pensar como a sua influência nos faz crer em algo que não aconteceu, como o simples fato de acreditarmos em algo dito ou escrito nos faz seguir e atuarmos com a falta de crítica ao que é falado, como subjetividades podem influenciar em nossa formação docente. Merleau-Ponty (1994, p. 450) diz que:

[...] esta crença é simplesmente assertiva, um conhecimento de primeiro gênero, uma dessas aparências flutuantes nas quais não se crê no sentido pleno da palavra e que só subsistem por falta de crítica, em suma um simples estado de fato de nosso conhecimento, será preciso então saber como uma consciência pode estar, sem o saber, nesse estado de incompletude.

Podemos ver este estado nas falas a seguir:

“Acho que quem tem fé consegue!” (Acadêmico 14)

Na fala do acadêmico 14 podemos ver através da afirmação “quem tem fé” que o retorno dele em acreditar em algo superior que possa o ajudar no momento da docência faz com que acredite em algo que não vê ou nunca viu, simplesmente por acreditar.

“Pega na mão de deus e vai! (sic)” (Acadêmico 5)

Já o acadêmico 5 mesmo que o (sic) represente uma risada, mostra que subconscientemente esta ligado a algo superior ao aprendizado docente, podendo sim ser classificado como uma crença assertiva devido a afirmação “na mão de Deus e vai”.

“Tenho medo, mas deus vai estar comigo!” (Acadêmico 2)

Em um primeiro momento havia classificado esta frase como temerária, mas devido a afirmação “vai estar comigo” classifico como sendo mais fortemente ligada a crença assertiva, pela convicção de que se algo que acredita (mesmo não estando) vai estar junto, tudo pode dar certo.

4.7.1 Crença Assertiva X o Ser Professor

Ao correlacionarmos a crença assertiva com o ser professor pensamos ser praticamente impossível compreender como podem enganar-se que algo sobrenatural poderá ter efeito ao ponto de os ajudar no processo de ser professor. Merleau-Ponty (1994, p. 450) diria que: “Entre a explicação empirista e a reflexão intelectualista existe um parentesco profundo, que é sua comum ignorância dos fenômenos. Ambas constroem o fenômeno alucinatório em lugar de vive-lo.”

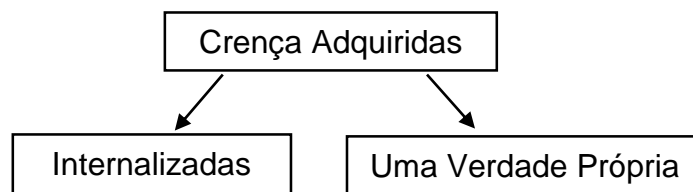
Entretanto, não temos como engavetar questões tão históricas quanto aos fenômenos religiosos, pois estes estão fortemente condicionados com nosso perfil pessoal. Existem momentos da vida que estas questões espirituais têm sido mais explicadas, reeducadas que chegam a confortar nossa imagem social. Mas alguns traços que pareciam socialmente verdades foram de certa forma questionados. O traço vocacional por exemplo perdeu peso no meio acadêmico, entretanto ainda é muito forte nos discursos dos professores escolares. Acreditamos que estes resquícios provem de ações religiosas, crenças assertivas, que mesmo com o avanço acadêmico ainda perduram.

Assim sabemos que a crença assertiva mesmo não estando amplamente discutida no meio educacional, configura ainda o ato do professor, influenciando o ser professor em seu desenvolvimento. O mesmo é identificado com o ato histórico e voltado para a crença assertiva de profetizar, abraças doutrinas, como um modo de vida, de ideais de dedicação.

A crença assertiva olhando deste viés, não se torna tão distante do meio docente, pois este imaginário social não consegue apagar os traços de nossa profissão ainda que neste século.

4.8 Crenças Adquiridas

Figura 9 – Crenças Adquiridas



Esta crença “adquirida” foi a única que não conseguimos extrair das entrevistas, sendo que estas são muito particulares, e de difícil acesso ao pesquisador. Merleau-Ponty (1994, p.529) resume muito bem o sentimento desta crença em uma fala:

Nesta, posso fechar os olhos, tapar os ouvidos, mas não posso deixar de ver, nem que seja negro de meus olhos, de ouvir, nem que seja o silêncio, e da mesma maneira posso colocar entre parênteses minhas opiniões ou minhas crenças adquiridas, mas, o que quer que eu passe ou decidam será sempre sobre o fundo daquilo que eu anteriormente acreditei ou fiz. Habemus ideam veram, temos uma verdade, essa experiência da verdade só seria absoluto se pudéssemos tematizar todos os seus motivos, quer dizer se deixássemos de estar situados.

Ou melhor, passamos a vida criando experiências que combinem com nossas crenças adquiridas, ao olhar para trás, quantas vezes percebemos passar pelo mesmo tipo de problema, quantas vezes erramos pela segunda vez, procurando algo que achamos ser o melhor? É possível que tenhamos criado experiências repetidas porque essas refletem o que você pensa a seu respeito. Tudo o que aconteceu no passado foi criado por você, com seus próprios pensamentos e antigas crenças, mesmo não nos dando conta acabamos por repeti-las.

4.8.1 Crença Adquirida X o Ser Professor

Quando entrelaçamos o objetivo de falar sobre a crença adquirida e a relação com o ser professor, logo pensamos em um professor crítico-reflexivo, deve escolher pensar, acreditar, o hoje, este exato momento criando assim seu futuro. Seu dialogo interior dever criar seu futuro, seu amanhã, não nos deixando com que nossas crenças adquiridas nos façam repetir os erros do passado, mas

que nos façam refletir sobre estes erros e acertos, para que sejamos melhores professores.

Segundo Novoa (1991, p.20) “[...] este enfoque deve-se ao fato de que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. Ou seja, nossa maneira de ser provêm de nossas crenças adquiridas, mas isto não quer dizer que não possamos refletir sobre nossa crença, fazendo com que sejamos seres inacabados em constante formação.

Para Krug e Canfield (2001, p.13):

[...] quando o professor reflete na e sobre a ação, converte-se em um investigador na sala de aula. Ao conhecer a estrutura da disciplina em que trabalha e ao refletir sobre o ambiente peculiar da sala de aula, o professor não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis; antes, constrói uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de ação elaborada.

A partir disto, acreditamos que não temos como nos desvencilhar das crenças adquiridas, mas que o ensino reflexivo poderá ajudar o professor em sua vivência e o processo de ser professor. Acredita-se que o enfrentamento dos problemas reais sem adequada preparação poderiam gerar crises, pois a forma com que este professor enfrenta a crise é o fator determinante para sua prática pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Somos pobres de histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações.”

(Walter Benjamin)

“Só devassamos o mistério na medida em que o encontramos no cotidiano...”

(Walter Benjamin)

Ao ver que chegamos as considerações finais podemos dizer que este tema “Ser Professor: As Crenças e Descobertas do Ser Professor no Estágio Pedagógico” deu o que falar, tanto em nossas mentes quanto em todos pesquisadores envolvidos nesta temática. Durante todo este estudo nunca procuramos esgotar o tema, tendo em mente que a pesquisa educacional é algo inesgotável, mas sim tentamos achar uma forma de explicar o significado e influência das crenças durante a formação inicial.

Estamos cientes que o conhecimento aqui relatado refere-se apenas a uma parte do existente, ou melhor explicando, uma parte do momento real pesquisado, sendo que refere-se tão somente de uma interpretação das entrevistas dos acadêmicos, interpretação esta que também sofre interferência de acordo com as crenças dos próprios pesquisadores. Salientamos que demonstrar estas limitações de pesquisa, não significa que devemos negar os resultados aqui encontrados, mas sim compreender que tanto em teorias (fundamentadas) quanto nas análises de realidade todas sofrem influência direta das crenças de seus pesquisadores.

Neste aspecto, compreendemos também as inúmeras dificuldades encontradas em desenvolver este estudo, destacando a dificuldade de análise sobre a influências destas crenças no processo formativo do ser professor, tendo em vista a que a compreensão da fenomenologia não se torna uma das tarefas mais simples de ser realizada. Para dificultar ainda mais nosso estudo, as entrevistas foram pouco aderidas pelos acadêmicos, gostaríamos de possuir a adesão de todos os envolvidos (trinta e três) com a disciplina para a melhor compreensão do fenômeno, mesmo que com maior material de análise, tornando

assim o estudo mais rico em falas, o que possibilitaria melhor compreensão deste tema, já que não é dos mais fáceis.

Nossa tentativa de definição das crenças também não foi tarefa fácil, pois estudiosos desta área assumem posições distintas ao abordarem sua forma de análise. Além do mais, muitas das obras que foram pesquisadas não possuíam disponibilidade no Brasil, pois a literatura sobre o assunto no Brasil ainda é escassa e os livros que abordam esta temática ainda apresentam pouco aprofundamento teórico sobre.

Devem estar se perguntando também: porquê da utilização de poucas frases na interpretação dos resultados, mesmo que a entrevista tenha sido de grande escala? Para esta pergunta, respondemos que fazer parte da disciplina MEN-1105 Estágio Curricular Supervisionado III (Hugo Professor Titular e Cassiano Docência Orientada), nos ajudou e muito para distinguir o que eram crenças e o que eram discursos prontos, exemplificamos dizendo que, no dia da entrevista a aula transcorria falando sobre o diário de campo e a importância do professor reflexivo. Assim muitas das respostas baseavam-se com o que estava sendo realizado no momento da aula, como ex: **Pesquisador** *“O que é ser professor para você? Em relação com os outros e com si mesmo?”* **Acadêmico 13** *“O ser professor é aquele que chega em casa após um dia de trabalho e consegue refletir sobre sua própria prática, muitas vezes usando um diário reflexivo sobre o seu dia a dia, assim tendo consciência de como foi sua relação.”* Assim percebe-se que muitas das respostas foram consideradas como discursos repetidos (ou da aula que transcorria) devido ao momento, sendo somente utilizadas frases interpretadas como crenças reais (ou verdadeiramente dos acadêmicos).

Assim, partimos para nossos aprofundamentos teóricos que se deram em Merleau-Ponty (fenomenologia), o qual trouxe a tona o tema sobre as crenças em seu livro “Fenomenologia da Percepção”, que possibilita analisarmos várias categorias de crenças as quais entendemos que possibilitaria uma melhor compreensão das falas encontradas.

As categorias de crenças das quais escolhemos explicar são: “Irresistível, Dogmática, Absoluta, No Mundo, Na Coisa e no Mundo, Temerária, Assertiva e Adquirida”, as quais nos fez refletir sobre a influência que estas possuem sobre

as pessoas, não tendo como fugir das crenças, mesmo que sejam prematuramente identificadas.

Ao analisarmos as “Crenças Irresistíveis” dos acadêmicos percebemos que estas independem das escolhas, simplesmente se fundamentam em um pensamento vindo naturalmente, aliás, a fundamentação teórica inexistente, pois o pensamento independe das fundamentações obtidas durante a formação inicial, resumindo é uma resposta sem pensar, que vem ao natural destes acadêmicos sem preocupar-se com a veracidade.

Já a partir das falas dos acadêmicos sobre a “Crença dogmática” percebemos que todo dogma é uma crença propriamente dita, mas que nem toda crença é dogmática, sendo que mesmo existindo barreiras para a mudança e certa resistência, muitos acadêmicos podem estar propensos à mudanças, mesmo que sua realidade esteja presa a um passado voltado ao empirismo devido as crenças dogmáticas.

Nas “Crenças Absolutas” identificamos que muitos acadêmicos possuem verdades absolutas, resultando na falta de criticidade sobre estas verdades (para os acadêmicos). No papel de professores acreditamos ter uma grande dificuldade para lidar com este tipo de crença, sendo que sua modificação está atrelada a sensibilidade do acadêmico para desmistificar suas verdades. A não ocorrência pode gerar frustração no processo de ser professor.

Ao analisarmos a “Crença no Mundo” podemos analisar através das falas que todos acadêmicos possuem um ponto de partida para sua reflexão, não dependem de mais explicações para analisar os fatos que ocorrem ou onde querem chegar com aquela análise. Este futuro professor é propenso a novas experiências, sabe como iniciar e como buscar alternativas dentro de suas crenças.

Quando abordamos as “Crenças na Coisa e no Mundo” identificamos que os acadêmicos que a possuem, mesmo tendo um ponto de partida para seus pensamentos (mundo), alguns fatores fazem-no retornar as crenças passadas (retornar as coisas próprias), dificultando a compreensão do ser professor. Esta crença age de forma com que sob pressão o professor realize atividades que foram desenvolvidas com o mesmo. Identificamos que o professor que não se usa desta crença é aquele melhor fundamentado, o professor que enfrenta as

adversidades com novos conhecimentos ou buscas de novas práticas pedagógicas.

As “Crenças Temerárias” analisadas partem de uma insegurança pedagógica, o ser professor é fruto de um grande processo cheio de fatores que o influenciam, suas trocas, reflexões, experiências, limitações, que partem de experiências realizadas através de mudanças, mudanças que acabam por gerar insegurança ao acadêmico/professor. Acreditamos que no processo do ser professor estas mudanças são de fundamental importância para a construção da identidade docente, ajudando também na desmistificação das crenças temerárias.

Nas “Crenças Assertivas” evidenciamos que as respostas se constituem como um desafio. Ao se sentirem pressionados por uma resposta consistente os acadêmicos se remeteram a uma pseudomentira (crença assertiva), pois muitas vezes sabem que não é real, mas mesmo assim se remetem ao sobrenatural na busca de ajuda. Consideramos que esta crença deve ser desconstituída na formação inicial sendo que a constituição do ser professor não pode se fundamentar na busca sobrenatural, e sim buscar fundamentos teóricos/pedagógicos para uma melhor prática docente.

Podemos dizer que encontramos muitas dificuldades para analisarmos as “Crenças Adquiridas” devido a dificuldade de extrair sua essência, para uma análise desta crença precisaríamos uma inserção afetiva com o entrevistado, sendo que são particularidades que muitas pessoas não externam para o mundo exterior.

Se torna importante refletirmos sobre as respostas dos acadêmicos e compreendermos que estas crenças interferem diretamente na realidade educacional, diante do fato de julgarem, discutirem, interessarem-se pelas propostas dos professores devido ao seu entendimento do que é ou não importante.

Em relação a todas estas análises destacamos o trabalho pedagógico, e a importância do professor compreender as suas próprias crenças, relacionando sempre o fato destas darem sentido as próprias práticas docentes, dando segurança e possibilitando enfrentar problemas imediatos do cotidiano escolar. Acreditamos que ao perceberem suas próprias crenças, os professores se

permitiram observar as crenças de seus alunos, assim melhorando a forma de ensinar devido a compreensão da realidade vivida pelos mesmos.

Não estamos aqui para dizer que possuir esta ou outra crença é ruim, mas sim para evidenciar os fatos que as tornaram crenças. Possuir uma crença nada mais é que acreditar em uma experiência passada, na qual nos apegamos por como a mais pura verdade, sem nos questionarmos sobre o porquê era assim ou quais os motivos para ser assim.

Através de todas estas análises consideramos que não é ruim de forma alguma possuímos crenças, mas sim as doutrinar como verdades insubstituíveis. Sabemos que no meio educacional nada é definitivo, que estamos em constante formação, nunca levando as crenças como doutrinas, pois estamos constantemente colocando a prova todos nossos pré-conceitos, o qual verifica-se sempre o presente e o passado.

REFERÊNCIAS

- ABELSON, R. Differences between belief systems and knowledge systems. **Cognitive Science**, v.3, p.355-366, 1979.
- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. 2ª ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1995.
- 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.
- 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. Cognition 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: Papiрус, 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: Papyrus, 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: WITTROCK, M. C. **La investigación en la enseñanza III**. Profesores e Alunos. Barcelona: Pai dós Educador, 1990. p.444-531.

CRISTINO, A. P. da R.; KRUG, H. N. A tendência reflexiva na formação continuada de professores. In: **SEMINÁRIO DE EPSQUSIA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, VI, 2006, Santa Maria. Anais em CD Rom. Santa Maria: UFSM, 2006.

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. Health 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.

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 Quartely**, 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.

KRUG, H. N. A construção da identidade profissional docente no Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Lecturas, Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.15, n.143, p.1-9, 2010.

KRUG, H. N.; CANFIELD, M. de S. A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física. In: KRUG, H. N. (Org.). **Formação de professores reflexivos: ensaios e experiências**. Santa Maria: O Autor, 2001. p.61-82.

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

KUNZ, E. Didática da educação física 2. 4.ed, rev. e ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

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.

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: UFSM, CEFD, 1997.

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

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.

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.

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.

SCHÖN, D. **Formando o Profissional Reflexivo**: um novo designe para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia**. Trad.: Alfredo de Oliveira Moraes. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SHULMAN, L. Paradigms and research in the study of teaching: a contemporary perspective. In: WITTROCK, 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.

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.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

ANEXO I – Roteiro de Entrevista

O SER PROFESSOR: AS CRENÇAS E DESCOBERTAS DO SER PROFESSOR NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

Pesquisador: Cassiano Telles

Entrevista

Data da entrevista: ____/____/____.

Dados de identificação do professor colaborador

Acadêmico (a) colaborador

(a): _____

Sexo: _____

Roteiro Semiestruturado

- 1) Como era sua Educação Física na Escola?
- 2) O que você acredita que marcou na Educação Física Escolar?
- 3) O que acredita ser o motivo de fazer Licenciatura em Educação Física? Por que?
- 4) Você acredita que irá gostar de ser professor de Educação Física? Por que?
- 5) Você pretende exercer a profissão de professor depois de terminar a graduação?
- 6) O que acredita que um professor de Educação Física precisa saber para realizar uma boa aula?
- 7) Você acredita que tenha alguma inovação curricular que poderia ajudar a melhorar a Educação Física?
- 8) Como foram os seus e o que melhoraria nos conteúdos da Educação Física Escolar? Por que?
- 9) Quais as inovações que acredita ser capaz de implementar na Educação Física?
- 10) Você acredita ser capaz de selecionar conteúdos adequados para cada ano na Educação Física Escolar?
- 11) Como você acredita ser a Educação Física nos dias atuais?
- 12) Como você acredita que será a sua Educação Física quanto a professor?
- 13) Você se sentiria seguro ao responder perguntas e gerir atividades em uma escola?
- 14) O que é ser professor para você? Relação consigo mesmo e com os outros;

APÊNDICES

APÊNDICE A – Requerimento

Eu, Cassiano Telles, RG _____, mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria/RS, matrícula _____, venho por meio deste, requerer à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), autorização para a realização da pesquisa referente ao desenvolvimento da dissertação de mestrado intitulada: “O SER PROFESSOR: AS CRENÇAS E DESCOBERTAS DO SER PROFESSOR NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III”, cujo objetivo geral é Analisar as crenças que acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM possuem com relação ao ser professor no estágio supervisionado III.

O período da realização das atividades da pesquisa será de Março de 2014 a Julho de 2014.

O desenvolvimento da referida pesquisa, não acarretará qualquer ônus para a instituição. É garantido ao CEFD 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__.

Hugo Norberto Krug
(Orientador)

Cassiano Telles
(Pesquisador)

Marco Aurélio Acosta
(Diretor CEFD/UFSM)

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do projeto: O SER PROFESSOR: AS CRENÇAS E DESCOBERTAS DO SER PROFESSOR NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Hugo Norberto Krug

Autor: Cassiano Telles

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Endereço: Cidade Universitária – Centro de Educação (CE/UFSM) – Sala 3280A

Convidamos o (a) prezado (a) acadêmico (a) a participar desta pesquisa, a qual tem como objetivo de Analisar as crenças que acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM possuem com relação ao ser professor no estágio supervisionado III.

É preocupado com a formação inicial dos futuros professores de Educação Física, 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 acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM 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 nas crenças sobre o ser professor dos acadêmicos do curso de Licenciatura do CEFD/UFSM, 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: O SER PROFESSOR: AS CRENÇAS E DESCOBERTAS DO SER PROFESSOR NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Hugo Norberto Krug

Autor: Cassiano Telles

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Endereço: Cidade Universitária – Centro de Educação (CE/UFSM) – Sala 3280A

Telefone: (__) _____

Local de coleta de dados: Centro de Educação Física e Desportos (CEFD/UFSM)

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, na Sala 3280A, por um período de cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria, _____ de _____ de 201 ____.

Hugo Norberto Krug – CI _____

Cassiano Telles – CI _____