

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

RELAÇÃO ENTRE CRENÇA E AÇÃO DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE DUAS
ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS E DOIS
CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS –
CONFRONTANDO REALIDADES

Paulo Henrique Soares de Carvalho

2007



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**RELAÇÃO ENTRE CRENÇA E AÇÃO DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DE DUAS ESCOLAS AGROTÉCNICAS
FEDERAIS E DOIS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS – CONFRONTANDO
REALIDADES**

Paulo Henrique Soares de Carvalho

Sob a Orientação do Professor
Luiz Carlos Couto de Albuquerque Moraes

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências** no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Abril de 2007

630.7
C331r
T

Carvalho, Paulo Henrique Soares de, 1967-
Relação entre crença e ação do professor de educação física de duas escolas agrotécnicas federais e dois centros federais de educação tecnológica de Minas Gerais : confrontando realidades / Paulo Henrique Soares de Carvalho. - 2007.

51 f. : il.

Orientador: Luiz Carlos Couto de Albuquerque Moraes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia.

Bibliografia: f. 41-42.

1. Ensino agrícola - Teses. 2. Professores de educação física - Teses. I. Moraes, Luiz Carlos Couto de Albuquerque, 1943- II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Instituto de Agronomia. III. Título.

Bibliotecário: _____


Data: ___/___/_____

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

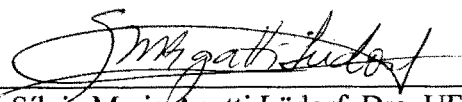
Paulo Henrique Soares de Carvalho

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

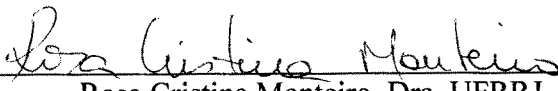
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 19 de abril de 2007.



Luiz Carlos Couto de Albuquerque Moraes, Dr. UFMG



Sílvia Maria Agatti Lüdorf, Dra. UFRJ



Rosa Cristina Monteiro, Dra. UFRRJ

“Nós não podemos conduzir a sociedade... como nós fazemos com os objetos ou eventos do mundo natural, porque as sociedades apenas existem até onde elas são criadas e recriadas em nossas próprias ações como seres humanos... Nós não podemos tratar as atividades humanas como se elas fossem determinadas por causas da mesma maneira que os eventos naturais são... Os processos sociais não são governados por leis inalteráveis” (Giddens, 1987, pp. 11-12, 22).

DEDICATÓRIA

Esta dissertação é dedicada de todo coração a meus pais, José Ardson e Maria Lúcia, e minha esposa Tatiane, sem os quais não teria serenidade e tranquilidade para finalizá-la. Foram vocês que iluminaram a minha vida de alegria e injetaram ânimo nos momentos de desespero.

AGRADECIMENTOS

Neste momento de finalização dos trabalhos, após a árdua tarefa de completar esta etapa de aperfeiçoamento de meus estudos, agradeço profundamente a meu orientador, Professor Luiz Carlos Couto de Albuquerque Moraes, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, que não apenas me guiou pelos caminhos da pesquisa científica, algo que realizou com imensa propriedade, mas transmitiu-me um legado de perseverança e obstinação para nunca desistir de concretizar os sonhos. Diante desta realidade, foi uma honra para mim ser orientado pelo Professor Luiz Carlos.

Uma outra menção deve ser realizada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e todo o seu corpo docente, que oportunizou a mim, professor da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena-MG, uma capacitação pedagógica sem precedentes. A todos um muito obrigado.

RESUMO

CARVALHO, Paulo Henrique Soares de. **Relação entre crença e ação do professor de educação física de duas escolas agrotécnicas federais e dois centros federais de educação tecnológica de Minas Gerais – confrontando realidades.** 2007. 51 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2007.

Esta pesquisa foi realizada na Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí e Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba, com sete professores de educação física e 550 alunos, para se determinar a relação existente entre crença e ação dos professores de educação física. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram entrevistas semi-estruturadas com os professores, onde foram relacionadas suas crenças, os planejamentos anuais de educação física solicitados aos professores, um questionário de informações demográficas dos professores e um questionário estruturado aos alunos, de acordo com as crenças encontradas nas entrevistas dos professores. Complementando a coleta de informações, as aulas de educação física foram filmadas e anotações suplementares realizadas. A análise dos dados realizou-se através da comparação de informações entre as crenças das entrevistas com as imagens das aulas, que representaram as ações do professor. Os questionários dos alunos, os questionários demográficos e os planejamentos anuais serviram de subsídios para justificarem as ações ou as crenças dos professores. Os resultados obtidos apontaram para uma crença relacionada com as ações dos professores em seis fatores, dentre as oito circunstâncias investigadas. Portanto, considerou-se as crenças dos professores parcialmente associadas às suas ações durante as aulas de educação física.

Palavras-chave: Crença, Ação, Educação Física, Professor.

ABSTRACT

CARVALHO, Paulo Henrique Soares de. **Relation between belief and action of the physical education teacher from two agrotechnic federal schools and two technology federal education center of Minas Gerais – comparing realities.** 2007. 51 p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2007.

This research was done at the Federal Agrotechnic School of Barbacena, Federal Agrotechnic School of Uberlândia, Federal Educational Technology Center of Bambui and Federal Educational Technology Center of Uberaba with seven physical education teacher's and 550 students to establish the relationship between belief and action of the physical education teachers. The instruments used to data collection basis were semi-structured interviews with the teachers, which ones reported their beliefs, the physical education annual planning requested to the teachers, demographic information questionnaire and a structured questionnaire to the students, based on interviews of the teacher's beliefs. Closing the informations collect, the physical education classes were filmed and supplementary notes were taked. The data analysis was done by the information comparison between the teacher's beliefs and their actions registered through video camera. The students questionnaire, the demographic questionnaire and the annual planning served to justify the actions or the beliefs of the teachers. Results indicated that beliefs and actions were congruent in six factors from eight circumstances investigated. Therefore, the teacher's beliefs partly were associated to their actions during the physical education classes.

Key-words : Belief, Action, Physical Education, Teacher.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	
Distribuição de professores, idade, anos de experiência e gênero	18
Tabela 2	
Distribuição das técnicas de coleta de dados entre professores/alunos	19
Tabela 3	
Resultados das crenças dos professores quanto as técnicas de coleta de dados	23
Tabela 4	
Distribuição das crenças dos professores	24
Tabela 5	
Distribuição de QAP-A respondidos do professor P ₅	28

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1	
Categorias de crenças	20
Diagrama 2	
Relação entre as técnicas de coleta de dados	22

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	
Relação entre os instrumentos e as crenças de cultura social	27
Quadro 2	
Relação entre os instrumentos e as crenças de metodologia de ensino	29
Quadro 3	
Relação entre os instrumentos e as crenças de importância EF/Esporte/AF	30
Quadro 4	
Relação entre os instrumentos e as crenças de materiais e instalações	31
Quadro 5	
Relação entre os instrumentos e as crenças de número de aulas por semana	32
Quadro 6	
Relação entre os instrumentos e as crenças de frequência dos alunos	34
Quadro 7	
Relação entre os instrumentos e as crenças de planejamento e estrutura de aula	35
Quadro 8	
Relação entre os instrumentos e as crenças de relacionamento professor-aluno	36

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Contextualizando o Professor de Educação Física	2
2 REVISÃO DE LITERATURA	4
2.1 Educação e Trabalho	4
2.2 Conceituando o Ensino Técnico no Brasil	5
2.2.1 A especificidade pedagógica do ensino técnico agrícola	7
2.3 Conceituando a Prática Pedagógica da Educação Física	7
2.3.1 Tendências pedagógicas e educação física	9
2.4 Crença e Ação de Professores de Educação Física	11
2.4.1 Conceituando crença na educação física	12
2.4.2 Pesquisando crença e ação na educação física	13
2.5 Pesquisa Científica e Educação Física	14
2.5.1 Método qualitativo de inquirição em educação física	15
2.5.2 Triangulação em pesquisa científica	16
3 METODOLOGIA	18
3.1 População/Amostra	18
3.2 Instrumentação	18
3.2.1 Questionário de informações demográficas do professor (QIDP)	18
3.2.2 Entrevista de crença do professor (ECP)	18
3.2.3 Planejamento anual (PA)	19
3.2.4 Questionário sobre a ação do professor na visão do aluno (QAP-A)	19
3.2.5 Análise de vídeo (AV)	19
3.2.6 Anotações de campo (AC)	19
3.3 Coleta de Dados	19
3.4 Análise de Dados	20
3.4.1 Hipótese	21
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	22
4.1 Características Pessoais dos Professores	24
4.1.1 Cultura social	24
4.1.2 Cultura educacional	27

4.2 Fatores Contextuais	29
4.2.1 Área profissional	29
4.2.2 Área escolar	30
4.3 Organização/Prática da Educação Física	31
4.3.1 Número de aulas por semana	31
4.4 Características Pessoais dos Alunos	32
4.4.1 Frequência dos alunos	33
4.5 Questão Subjetiva	34
5 CONCLUSÃO	37
5.1 Recomendações	39
6 REFERÊNCIAS	41
7 ANEXOS	43
A – Modelo de Questionário de Informações Demográficas dos Professores	44
B – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada de Crença dos Professores	45
C – Modelo de Questionário sobre a Ação do Professor na Visão do Aluno	47
D – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (via voluntário)	50

1 INTRODUÇÃO

Santos (2004b) reivindica para as ciências sociais uma epistemologia e metodologia própria, com base na especificidade do ser humano. A partir desta premissa, declara que a ação humana é radicalmente subjetiva e que o comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, “*não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objetiváveis, uma vez que o mesmo ato externo pode corresponder a sentidos de ação muito diferentes*” (p. 38). Portanto, os fenômenos sociais devem ser compreendidos “*a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações*” (p. 38).

Em seus estudos, Sage (1989) comenta que o comportamento humano é influenciado por tradições culturais, apresentando determinantes complexos para esse comportamento.

Portanto, se o desenvolvimento do ser humano é influenciado, em parte, pelas condições culturais às quais foi submetido, sejam elas sociais, políticas, econômicas, religiosas ou acadêmicas, essas totalidades de experiências compõem o seu conjunto de crenças e atitudes, com maior ou menor incidência, sobre suas características como indivíduo.

De acordo com Pajares (1992), em diversos campos como medicina, direito, antropologia, sociologia e psicologia, crença é um assunto de pesquisa legítima, onde atitudes e valores têm há muito sido um foco de pesquisa social e de personalidade, e pesquisadores têm aprendido o suficiente sobre tipos específicos de crenças para fazer suas explorações praticáveis e úteis para a educação.

Na tentativa de uma conceituação de crença, considerou-se algumas explicações, como por exemplo:

Forma de assentimento que se dá às verdades de fé, que é objetivamente insuficiente, embora subjetivamente se imponha com grande convicção. (Dicionário Aurélio Século XXI, 1999).

Em filosofia, mais especificamente em epistemologia, crença é um estado mental que pode ser verdadeiro ou falso. Ela representa o elemento subjetivo do conhecimento. (Wikipédia, 2007).

É um construto tão impreciso que apresenta-se sob diversos pseudônimos na literatura – atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceitos, disposições, teorias pessoais, estratégias de ação. (PAJARES, 1992).

Origens, usos e significados do construto do conhecimento pessoal. (CLANDININ & CONNELLY, Apud PAJARES, 1992).

No caso específico da Educação Física, as crenças relacionam-se com as concepções do professor 1) quanto à metodologia para uma melhor transmissão de conteúdos aos alunos durante as aulas, 2) quanto ao adequado desenvolvimento das capacidades táticas, técnicas, físicas e psicológicas de equipes de competição, 3) quanto ao relacionamento professor/aluno ou técnico/atleta, 4) quanto à importância e necessidade da prática da Educação Física Escolar, bem como de atividade física em geral, 5) quanto aos conceitos e convicções referentes aos diversos campos de atuação da profissão e 6) quanto a fatores externos à educação física, mas que influenciam as suas ações durante a sua prática educativa e como indivíduo.

Com relação às ações, Fine (Apud SAGE, 1989) afirmou que “*devido muitos significados simbólicos serem criados dentro de atividades esportivas, o esporte tem sido visto como um ambiente particularmente apropriado para a análise de interação simbólica*”.

Inserido no conjunto dos significados simbólicos, encontram-se as ações e atitudes do professor de educação física, as quais se relacionam com sua postura, desempenho,

capacidade de expressão, nível de comunicabilidade, relacionamento com os alunos/atletas, acesso a conhecimentos eficazes e atualizados, dentre outras, durante a realização de suas atividades práticas.

Deste modo, a constatação da existência ou não de conformidade entre as crenças e as ações de professores de educação física faz-se necessário para que uma prática docente coerente seja aplicada e eventuais contradições entre crenças e ações sejam detectadas e tenham a oportunidade de serem redirecionadas.

Portanto, o presente tema foi escolhido pela necessidade de um maior entendimento da pedagogia empregada pelo professor de educação física, centrado na coerência entre a crença e as ações do mesmo durante as aulas. Para isso, foi necessário diagnosticar as origens de suas crenças pedagógicas, conhecer o programa de ensino do professor e identificar suas ações pedagógicas durante sua atuação profissional. Investigar estas diferenças beneficiará a intervenção das ações do professor de educação física em seu campo de atuação, como também oferecerá orientação para futuros cursos de formação na área.

Isto posto, o estudo tem o intuito de verificar qual a relação existente entre a crença do professor de educação física no que diz respeito a seus conhecimentos filosófico-pedagógicos e sua ação durante a prática nas aulas de educação física.

Mais especificamente, verificar se as crenças dos professores de educação física são compatíveis ou não com as suas ações durante as aulas de educação física.

1.1 Contextualizando o Professor de Educação Física

No contexto das escolas agrotécnicas federais de Barbacena-MG e Uberlândia-MG e dos centros federais de educação tecnológica de Bambuí-MG e Uberaba-MG, os professores de educação física desempenham papel de importância no processo pedagógico e administrativo das instituições.

Quanto à parte administrativa, diante da oferta de alojamento e da necessidade de atendimento permanente aos alunos, os professores de educação física geralmente ocupam cargos que atuam diretamente na organização deste setor dentro das escolas, sendo esta condição uma certa constante nas instituições do gênero. Em algumas escolas da rede federal, professores de educação física ocupam inclusive o cargo de Diretor Geral.

Quanto à parte pedagógica, esses professores ministram as aulas de educação física para os alunos do ensino médio e cursos tecnológicos e algumas disciplinas dos cursos profissionalizantes relacionadas com a sua capacitação pessoal, como por exemplo, recreação para o curso técnico em turismo e língua inglesa para o curso técnico em comércio, exercendo as atribuições pertinentes à sua função como docente.

Isto é considerado limitante, pois através da experiência pessoal do pesquisador, os professores de educação física possuem a capacidade de promover a interdisciplinaridade dos conteúdos da área com disciplinas da área profissionalizante, intervindo, por exemplo, na melhoria da ergonomia e na aplicação de ginástica laboral durante as atividades práticas realizadas nos cursos de formação técnica.

Outros campos de atuação pouco explorados são a formação de equipes de competição de alunos nas escolas, através do treinamento sistematizado das diversas modalidades, visando a participação em torneios a nível municipal e regional; a pesquisa científica em Educação Física, a fim de promover a atualização e aperfeiçoamento pedagógico dos professores; o desenvolvimento de programas de atividade física para os servidores, como forma de conscientização da sua importância e incentivo para a prática.

Todas estas ações visam contribuir com a valorização da Educação Física no interior das escolas, servindo de sustentáculo para o permanente incremento da estrutura física e de materiais – permanentes e de consumo – no setor de esportes.

Portanto, a participação dos professores de educação física nestas instituições federais pode acontecer de forma abrangente, visto a grande demanda por atividades a serem realizadas.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Educação e Trabalho

Segundo Hobsbawm (Apud AZEVEDO, 1994, p. 449), “*os direitos não existem no abstrato. Eles só se concretizam quando as pessoas o exigem ou quando se possa supor que elas estão conscientes de sua falta.*”

Azevedo (1994) comenta que “*ao considerarmos a democracia como o modo de organização social e política mais aprimorado que a humanidade conseguiu alcançar, não podemos abstrair, também, o papel da educação como um dos epicentros do processo da sua construção*” (p. 451).

No Brasil, assim como na maioria dos outros países, o mercado de trabalho sempre teve forte influência na educação, principalmente no ensino profissionalizante. Segundo Dermeval Saviani (Apud FERRETTI, 1996), as relações entre educação e trabalho têm sido abordadas de diferentes maneiras e, em termos gerais, contrapõem de modo excludente essas áreas de atuação do indivíduo. O autor ressalta que educação e trabalho são práticas sociais próprias do ser humano no processo de socialização, sendo o trabalho o ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às suas necessidades.

Essa situação se altera a partir da década de 60, com a educação sendo entendida não como ornamental, mas decisiva para o desenvolvimento econômico. Assim, os educadores oscilam ao considerarem a educação apenas em termos gerais, com ou sem referência profissional, ou em sistema dualista, com não vínculo entre formação geral e profissional, ou em uma escola única que pretenderia articular educação geral e profissional.

Numa perspectiva analítica, Saviani aborda a constituição da educação na escola para atender à produção na indústria, onde o conhecimento e a ciência são potências materiais, tornando o domínio da escrita uma necessidade generalizada. A isso está ligado o papel político da educação escolar, que é a formação do cidadão. Contudo, o conhecimento tinha um público restrito, era reservado às classes mais altas e, às classes mais pobres, era oferecida educação suficiente apenas para o trabalho.

Alguns teóricos da economia política, como Adam Smith (Apud FERRETTI, 1996), propunham que a educação básica poderia ser oferecida à classe trabalhadora, tornando-os aptos para viver na sociedade, mas num nível mínimo que fosse positivo para o sistema capitalista.

Azevedo (1994) também afirma que a educação das classes populares foi concebida como a educação para o trabalho, afim de prepará-las para suas obrigações perante a Nação.

Dessa maneira, a formação profissional foi sendo organizada no interior do processo produtivo, assumindo a forma de escolas profissionalizantes. A ciência, fundamentada na lógica formal, com objetivo de gerar conhecimento, é oferecida somente para classes com condições financeiras mais altas, que as direcionam aos cargos de chefia, planejamento e gestão. O aprendizado das formas de fazer, de repetição de movimento é direcionado às classes mais pobres.

Entretanto, diferentes premissas surgiram em função de atender a necessidades sociais, educacionais e profissionais. Configura-se um movimento no sentido da escola assumir um papel mais social do que profissional e também de permitir igual acesso ao conhecimento às diversas classes sociais.

Infelizmente, apesar de hoje o acesso ao ensino superior ser permitido às classes com menor poder aquisitivo, não são dadas as condições necessárias para que as mesmas possam ingressar nesse tipo de ensino. É um problema que se reforça através do abandono das escolas e das universidades públicas. As escolas profissionalizantes tornam-se, então, a esperança de milhões de brasileiros em obterem uma educação mais qualificada.

Nos países de capitalismo democrático, a educação básica universalizou-se como parte da luta dos trabalhadores pela conquista de seus direitos, enquanto que no Brasil, a profunda diferenciação entre as classes, que caracteriza um sistema de dominação que promove a desarticulação social, constitui fator impeditivo para o reconhecimento deste e de outros direitos.

Azevedo (1994) comenta:

“... neste contexto, a qualidade do ensino de que necessitamos é, antes de tudo, a busca da universalização da escola básica de qualidade, sem que sua referência seja tão somente os requerimentos da economia, nem tampouco que seja regulada pelas forças livres do mercado.” (p. 465)

2.2 Conceituando o Ensino Técnico no Brasil

Segundo Giroux (1997), *“uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação de professores e também para a pedagogia em sala de aula”* (p. 158).

Neste sentido, John Dewey (Apud GIROUX, 1997) argumenta que os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Isto é observado na seguinte afirmação:

“... em vez de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação, os estudantes com frequência preocupam-se em aprender o ‘como fazer’, ‘o que funciona’ ou o domínio da melhor maneira de ensinar um ‘dado’ conhecimento.” (GIROUX, 1997. p. 159)

Kuenzer (1995) relata que os modelos pedagógicos se constituem a partir das mudanças que ocorrem no mundo do trabalho e nas relações sociais. Esta compreensão só será possível a partir do estabelecimento das relações entre trabalho e educação nas diferentes etapas de desenvolvimento das forças produtivas.

A autora relata que na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora do caráter pelo trabalho. Até 1932, a nível primário, havia o curso rural ou profissional de quatro anos, que poderia suceder, a nível ginasial, o normal, o técnico comercial ou o técnico agrícola. Para as elites, o ensino primário era seguido pelo secundário propedêutico, completado pelo ensino superior.

Neste contexto, Kuenzer (1995) destaca a existência de uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que desempenhariam as funções intelectuais ou instrumentais. Para estas funções, trajetórias educacionais diferentes.

Através de Leis Orgânicas, começa-se a esboçar uma primeira tentativa de articulação entre as modalidades científica e profissionalizante, com as quais os alunos destes últimos poderiam prestar exames para participar dos processos de seleção para o ensino superior, o que não era permitido anteriormente.

Esta dualidade sofre uma significativa alteração em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61). A legislação educacional estabelece a equivalência entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos para fins de prosseguimento nos estudos. Contudo, a equivalência não supera a dualidade estrutural, continuando a existir dois ramos distintos de ensino, voltados para necessidades da divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos.

Em 1971, a Lei 5.692/71 pretendeu substituir a equivalência pelo estabelecimento da profissionalização compulsória no ensino médio, onde todos teriam uma trajetória única. Este modelo nem chegou a ser implantado, pois o Parecer 76/75 restabeleceu a modalidade de educação geral, posteriormente consagrada pela Lei 7.044/82.

Desta forma, Kuenzer (1995) relata que retornava-se ao modelo anterior a 1971: as escolas propedêuticas para as elites e as profissionalizantes para os trabalhadores; manteve-se, contudo, a equivalência. Este modelo foi sendo ajustado ao longo da história para atender às demandas do mundo do trabalho e das relações sociais e foi constituindo, assim, a sua própria pedagogia.

Então, o princípio educativo que determinou o projeto pedagógico de formação profissional deriva-se de uma concepção de qualificação profissional como resultado de um processo individual de aprendizagem de formas de fazer, complementadas com o desenvolvimento de habilidades psicofísicas demandadas pelo posto de trabalho:

“Na escola, a seleção dos conteúdos sempre foi regida por uma concepção positivista da ciência... em que cada objetivo do conhecimento origina uma especialidade que desenvolve sua própria epistemologia e se autonomiza... Os conteúdos... são repetidos ano após ano de forma linear e fragmentada, através, predominantemente, de método expositivo... em que é mais importante cumprir a tarefa... do que estabelecer uma... relação com o mundo do conhecimento.”
(KUENZER, 1995, p. 127)

Num processo de evolução, Kuenzer (1995) menciona que a globalização da economia e a reestruturação produtiva imprimem dinamicidade às mudanças que ocorrem no processo produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia em busca de competitividade. Assim, o novo trabalhador necessita de capacidades intelectuais como comunicar-se adequadamente, através do domínio dos códigos e linguagens; autonomia intelectual para resolver problemas práticos, utilizando os conhecimentos científicos; autonomia moral, enfrentando novas situações que exigem posicionamento ético; e comprometimentos com o trabalho, através da responsabilidade, da crítica e da criatividade.

Em tese, a nova pedagogia exige ampliação e democratização da educação básica. O discurso de ampliação da educação básica como fundamento para uma sólida formação profissional vale para os países desenvolvidos que compreendem a educação básica e a educação científico-tecnológica como condições necessárias à cidadania.

Porém, o que se verifica em nosso país é uma política educacional restritiva para os níveis posteriores ao ensino fundamental, com propostas de formação profissional que independem de educação básica anterior para a grande maioria.

Nesta visão, a justificativa para o Decreto 2.208/97 é o alto custo do ensino técnico, financiado pelo poder público federal, o qual não atinge os trabalhadores e se reveste mais de características propedêuticas do que profissionalizantes:

“De fato, estas escolas não têm atendido aos filhos dos trabalhadores, que, em sua maioria já são excluídos do sistema escolar antes de concluírem o ensino fundamental; e os que o concluem, em face da necessidade de inserção no mundo do trabalho, quando se dirigem ao ensino médio, o fazem em escola noturna.”
(KUENZER, 1995, p. 133)

Segundo Kuenzer (1995), a nova proposta dissolve a relação entre educação geral e formação profissional no interior do sistema escolar, adotando um modelo conservador que desarticula estas modalidades, repondo a dualidade estrutural. O sistema escolar realiza a reprodução do saber geral nos níveis fundamental e médio, complementado pela formação de nível superior, e o sistema de formação profissional se diferencia do primeiro nos espaços, nas

propostas pedagógicas, no financiamento e nas finalidades, regendo-se pela lógica do mercado.

Como forma de interromper a dualidade estrutural dentro do sistema escolar em relação a ensino profissionalizante e ensino propedêutico, o Parecer CNE/CEB 04/99, apoiado na Lei 9.394, de 20/12/1996, e no Decreto 5.154, de 23/07/2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, oferecendo a possibilidade de integração do ensino profissional, de forma independente ou articulada, com o ensino regular. Esta nova modalidade incorpora a educação profissional às diferentes formas de educação e proporciona a estes estudantes prosseguimentos dos estudos a nível superior.

2.2.1 A especificidade pedagógica do ensino técnico agrícola

Segundo Franco (1994), “*existe uma enorme distância entre os textos legais elaborados em gabinetes e as condições concretas nas quais se efetivam as práticas pedagógicas no contexto da realidade educacional brasileira*” (p. 63).

Nesta perspectiva e de acordo com o campo de atuação da pesquisa, numa análise do ensino técnico agrícola, sendo uma modalidade do ensino médio, verifica-se contradições reais que se instalam na estrutura social que o envolve.

Franco (1994) ainda destaca que neste sentido, é necessário que os conteúdos do ensino agrotécnico sejam voltados à explicitação dos problemas estruturais da realidade agrícola e tenham seu lugar assegurado nas propostas curriculares e no rol das disciplinas oferecidas.

Por outro lado, a discussão dos assuntos voltados à compreensão do meio rural devem ser discutidos com pequenos produtores, trabalhadores sem terra, população de baixa renda, em outras escolas, nos escritórios, nas empresas, nas indústrias e no campo.

Nestas discussões, o técnico agrícola tem um papel político importante a cumprir na medida em que contribua para a tomada de consciência por parte da maioria desprivilegiada da realidade social e da realidade de dominação em que vivem.

Segundo Fisher et al. (1988), entre os aspectos que devem ser aprofundados na discussão sobre as escolas agrotécnicas está a questão da relação entre ensino e produção. Embora os dois aspectos pareçam complementares de acordo com a proposta de *aprender fazendo*, a análise do cotidiano das escolas não colabora para esta assertiva. A questão da produção passa a influenciar todos os aspectos da vida escolar, já que desta depende, às vezes, a própria continuidade do semestre letivo, pois boa parte da produção das escolas é direcionada para a alimentação dos alunos.

A compreensão do mecanismo e finalidade da produção coloca em discussão os binômios ensinar/produzir; trabalho manual/trabalho intelectual; teoria/prática; saber/fazer, no sentido de como um age sobre o outro, com que intensidade e em que momento do processo de formação se transformam em dicotomia.

Esta dicotomia é encontrada em outros campos de ensino, como o da Educação Física através do binômio conteúdo de ensino/conteúdo de prática esportiva. De acordo com a experiência de atuação profissional deste investigador no campo específico da Educação Física, especialmente nas Escolas Agrotécnicas Federais e Cefet's, essa dualidade ocorreu por falta de uma concepção de que o conteúdo desenvolvido nesta disciplina pode promover a saúde e a qualidade de vida dos alunos, direcionando e articulando plenamente a Educação Física com os conteúdos técnicos da educação profissional agrícola. Ao contrário, a Educação Física é considerada apenas para promover atividades esportivas aos alunos.

2.3 Conceituando a Prática Pedagógica da Educação Física

De acordo com os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (1999), a Educação Física

“... deve tratar da cultura corporal e sua finalidade é introduzir e integrar o aluno a essa esfera, formando o cidadão que vai produzir, reproduzir e também transformar essa cultura. Para tanto, o aluno deverá deter o instrumental necessário... em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida... não se restringindo às práticas dos fundamentos de alguns esportes e à execução dos gestos técnicos esportivos, repetindo os programas do ensino fundamental... Para isso, a Educação Física possui um leque de conhecimentos que proporciona um universo didático-pedagógico que facilita o trabalho do professor em diferentes grupos sociais, promovendo o desenvolvimento do praticante.”

A concepção da Educação Física no ambiente escolar relaciona-se exclusivamente à execução e promoção de atividades físicas e/ou recreativas, onde não é oferecido ao aluno qualquer tipo de conhecimento de relevância para a sua formação acadêmica, sendo inclusive discriminada pelo próprio corpo docente da escola, com algumas exceções. Mas a Educação Física pode ser inserida no rol de disciplinas em que ocorre aquisição de conhecimentos.

Neste sentido, é importante analisar como os professores de educação física pensam a organização do seu planejamento de ensino, na medida em que a explicitação dessa organização mostra parte importante de suas habilidades pedagógicas. Isto porque o trabalho de planejamento exerce influência positiva na aprendizagem dos alunos.

Segundo Gauthier et. al. (Apud GARIGLIO, 2006) “*a organização do planejamento visa, entre outras funções, determinar os objetivos de aprendizagem, bem como priorizar e transformar os conteúdos em correspondência com os objetivos*” (p. 153).

A literatura aponta que os professores experientes geralmente dedicam menos tempo à tarefa do planejamento. “*Eles planejam com base em panos de fundo incompletos de imagens de aulas baseadas nas experiências anteriores*” (GAUTHIER; GAUTHIER et. al. Apud GARIGLIO, 2006, p. 154).

Sobre o fato, Gauthier et. al. (Apud GARIGLIO, 2006) “*nos mostram que geralmente o planejamento minucioso, rígido e por demais detalhado mostra-se mais concentrado nos conteúdos e não o bastante nos alunos*” (p. 160).

Para que a prática docente e a metodologia de ensino do professor de educação física sejam realizadas de forma a atender as necessidades de um processo ensino/aprendizagem adequado, ela deve estar sedimentada em conceitos epistemológicos pautados em princípios que podem levar o aluno a redirecionar ou reorganizar seus paradigmas.

Santos (2003) realiza uma abordagem destes princípios como:

O *princípio holográfico*, elaborado por Bohm (1992), que afirma que a parte está dentro do todo, como o todo está dentro das partes, dando uma idéia de que o ensino não pode ser considerado em estruturas disciplinares e fragmentadas.

O *princípio da transdisciplinaridade* de Godel (1931), que transita pela diversidade de conhecimentos. Aplicado ao processo ensino/aprendizagem, a visão transdisciplinar resgata o sentido do conhecimento, perdido com a sua fragmentação, concebendo-o como uma rede de conexões dinâmica e provisória.

O *princípio da complementaridade* de Bohr (1961), que articula os opostos das crenças ou das teorias, pois o dualismo e a exaltação de apenas uma das características do homem – razão ou emoção – como base do ensino, tem-se mostrado insuficiente na compreensão do processo ensino/aprendizagem.

O *princípio da incerteza* de Heisenberg (1962), que demonstra que a flexibilidade e a autonomia devem constituir objetivos educacionais, onde a interação professor/aluno não pode ignorar as características incertas e complexas existentes no processo de construção do conhecimento.

O *princípio da autopoiese*, empregado por Maturana e Varela (1995), onde todo ser vivo é um sistema autopoietico, ou seja, que se auto-organiza e se auto-constrói. Significa aplicar uma metodologia que leve os alunos a produzirem seus próprios conhecimentos,

respeitando-se a diversidade e a peculiaridade de cada um, onde o professor se torna um facilitador de diálogo com os saberes.

A adoção destes princípios como metodologia de ensino é trabalhar com o quê hoje se está chamando de Pensamento Complexo, “... *um espírito livre de preconceitos e de fronteiras epistemológicas rígidas.*” (SANTOS, 2003, p. 6).

2.3.1 Tendências pedagógicas e educação física

Para que este patamar seja alcançado, o planejamento didático das aulas de educação física deve ser precedido de uma fundamentação teórica, onde pressupostos pedagógicos sirvam de condição para que a prática de sala de aula esteja pautada em níveis sustentáveis de conceitos que norteiam a postura e atitude do professor.

Neste sentido, Libâneo (Apud LUCKESI, 1994), trata de tendências teóricas que pretendem compreender e orientar a prática educacional em diversos momentos e circunstâncias. O autor aborda as tendências pedagógicas como liberais, que sustentam que a escola tem por função preparar indivíduos para o desempenho de papéis sociais de acordo com as aptidões individuais, e como progressistas, que sustentam as finalidades sociopolíticas da educação.

Segundo o autor, as tendências liberais, que embora difundam a idéia de igualdade de oportunidades, não levam em conta a desigualdade de condições, classificam-se em:

Tradicional, que se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, onde há predominância da palavra do professor, do cultivo exclusivamente intelectual, em que o aluno é educado para atingir, pelo seu próprio esforço, sua realização como pessoa.

Renovada, caracterizada pela escola que propõe um ensino que valorize a auto-educação (o aluno como sujeito do conhecimento).

Escola Nova, onde “*a educação é o resultado da interação entre o organismo e o meio através da experiência e da reconstrução da experiência*” (LIBÂNEO, 1994, p. 62).

Tecnicista, que subordina a educação à sociedade ao preparar recursos humanos para o mercado de trabalho. O essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas de descoberta e aplicação.

Numa outra classificação, agrupam-se as tendências com pedagogia progressista, que são classificadas em:

Libertadora e Libertária, que têm em comum o antiautoritarismo e valorizam o processo de aprendizagem grupal mais que os conteúdos de ensino.

Construtivismo, em que “*a aquisição ou construção do conhecimento é um fenômeno humano extremamente complexo e multidimensional em que não cabe privilegiar apenas a dimensão técnica, mas também as dimensões humana e político-social*” (MATUI, 1995, p. 163).

Crítico-social dos conteúdos, que entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte dos alunos, resultando num saber criticamente reelaborado.

Caparroz (1997) relata que a produção teórica sobre a Educação Física Escolar como componente curricular no Brasil até os anos 80 foi relacionada quase que exclusivamente com uma perspectiva biológica do ser humano, da aptidão física, desenvolvida através de uma pedagogia tecnicista.

A mudança de paradigma que conduzia a produção científica foi vinculada ao processo de redemocratização da sociedade brasileira. Neste sentido, Caparroz (1997) revela que “... *os anos 80 aparecem como o nascimento de concepções e práticas pedagógicas*

libertadoras, transformadoras, na perspectiva de desenvolver uma Educação Física voltada para o ser humano e não mais para as necessidades do capital” (p. 9).

Propõe-se, então, que o professor de educação física desenvolva uma prática caracterizada por uma pedagogia abrangente e flexível, adotando posturas e atitudes que perpassem por tendências variadas em uma mesma prática de sala de aula. O mais importante é oferecer as melhores condições possíveis ao educando para a aquisição de conhecimentos, construindo e reconstruindo continuamente estes saberes.

Tal objetivo pode ser mais facilmente alcançado se a educação, em todos os seus níveis, estiver estruturada em torno de quatro aprendizagens fundamentais que constituem os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 2003).

Inúmeros estudos¹ mostram que um professor, em plena atividade com seus alunos em sala de aula, elabora estratégias e esquemas cognitivos, simbólicos, que ajudam a transformar a matéria em função dos condicionantes como o tempo, o programa, o projeto pedagógico da escola, a velocidade de assimilação dos alunos, os limites impostos pela avaliação e a motivação desses alunos (GARIGLIO, 2006, p. 152).

Por isso a Educação Física não pode ser direcionada apenas para a cultura de um corpo, mas também considerar a condição subjetiva e cognitiva dos indivíduos:

“Cada um de nós aprende primeiramente a se movimentar, a situar-se no ambiente e a explorá-lo. Esta exploração se inscreve num processo de leitura do mundo, isto é, de reconhecimento e identificação com o entorno imediato. Em seguida, tomamos consciência de um corpo que existe – o nosso, que se expressa (escreve) pelos gestos e pela oralidade, que tem limites e potencialidades. Se o professor de educação física trabalhar apenas com o componente de saúde do corpo e desconsiderar os aspectos cognitivos e subjetivos na construção do movimento – a principal linguagem em nossa área, estará desconsiderando a capacidade de aprender e de construir abstrações de seus alunos.” (NIUE/UFRGS, 1998)

Na Educação Física, este contexto se diferenciaria pela especificidade de seus conteúdos (a cultura corporal de movimento) e de suas atividades de ensino, pelo tempo disponível para as aulas, pelas peculiaridades do ambiente físico da sala de aula, pelo tipo de interação entre os alunos e entre alunos e professores, pela posição ocupada pela Educação Física na hierarquia dos saberes escolares, pelo tipo de avaliação do ensino (inexistência de notas), enfim, pelo conjunto de representações criadas ao redor dessa disciplina (NIUE/UFRGS, 1998).

Portanto, os temas explorados nesta pesquisa são a crença e a ação do professor de educação física, justamente para identificar as tendências metodológicas e suas correspondências no ato de ensinar.

Pesquisas na área educacional têm oferecido uma série de ferramentas para medir o comportamento do professor (NESPOR, 1987; PAJARES, 1992). Segundo estas pesquisas, especialmente na educação, há uma interferência de crença nas ações de professores. O mesmo ocorre no âmbito da Educação Física.

¹ GAUTHIER et. al. (2003); SHULMAN (1986, 1987); QUEIROZ (2001); MONTEIRO (2002); JÚNIOR (2002); BORGES (1995).

2.4 Crença e Ação de Professores de Educação Física

De acordo com os estudos de Pajares (1992), Nespor (1987) e Fernandez-Balboa (1991), a natureza das ações de professores de educação física é considerada como estreitamente relacionada e vinculada às suas crenças. Estas variáveis determinam a realização de uma prática docente coerente, democrática, crítica e de reconstrução de conhecimentos como resultado final do ato pedagógico.

Numa participação efetiva de crenças na ação comportamental de docentes, Pajares (1992) comenta que todos os professores seguram-se em crenças, por mais definidas e trabalhadas, sobre seus trabalhos, seus alunos, seus problemas subjetivos e suas funções e responsabilidades.

A interiorização e a importância de crenças são reforçadas quando ele acrescenta que pessoas crescem confortáveis com suas crenças, as quais tornam-se suas. Tanto que indivíduos vêm a ser identificados e entendidos através da natureza de crenças e hábitos que possuem. Sendo assim, a ação pedagógica do professor pode estar estreitamente relacionada com a crença ou conjunto de crenças absorvidas por ele durante sua vida, caracterizando sua herança cultural.

Rokeach (Apud PAJARES, 1992), sugeriu que a dedução de crenças deve levar em conta os caminhos pelos quais indivíduos fornecem evidência de crença: declarações de crença, intencionalidade para se comportar de uma maneira predisposta e comportamento relatado para a crença em questão.

Embora a pesquisa educacional sobre pensamento de professores seja ampla e diversa, a necessidade de entendimento do seu comportamento é fator importante para a busca constante de aperfeiçoamento do sistema ensino-aprendizagem.

Neste cenário, a análise da relação entre crenças e ações dos professores de educação física torna-se um dos focos que deve ser considerado para tornar o estudo do comportamento do professor mais enriquecido, abrangente e importante do ponto de vista de pesquisa científica.

Segundo Pajares (1992), as crenças são ótimos indicadores das decisões que indivíduos tomam através de suas vidas. Em suas pesquisas, o autor cita que

“... pouco se discutiu que as crenças de professores mantêm influências de suas percepções e julgamentos, as quais, por vezes, afetam seus comportamentos em sala de aula, ou entende que as estruturas das crenças de professores são essenciais para melhorar sua preparação profissional e prática de ensino.” (p. 307)

Visto desta maneira, observa-se a influência de crenças nas relações de professores com seus alunos, acordando com Pintrich (Apud PAJARES, 1992), que sugeriu que crenças proverão o mais valioso constructo psicológico para a educação de professores.

Nespor (1987) também discutiu sobre

“... os argumentos que crenças de pessoas são influências importantes nas maneiras de como elas conceituam tarefas e aprendem por experiência, mas, ao mesmo tempo, alerta para a pouca atenção que tem sido conferida para as estruturas e funções de crenças de professores sobre seus alunos.” (p. 317)

Portanto, a incorporação de crenças como um dos critérios para determinar a qualidade ou tipo de ação ou atitude de professores de educação física durante a aula apresenta-se caracterizada e aceita, devendo ser considerada para fins de avaliação do processo educacional.

Numa outra perspectiva, a capacidade de administração quanto a alunos que apresentam má conduta durante as aulas de educação física, representa um exemplo para a verificação da relação entre as crenças e as ações dos professores. Os resultados dos estudos

de Fernandez-Balboa (1991) indicaram a existência de um continuum que possuía desde professores liberais, empáticos, compreensíveis e flexíveis, em uma extremidade, até professores conservadores, disciplinadores, estritos e rígidos, em outra extremidade.

Apesar dessas diferenças que eles perceberam, estes professores tinham crenças em comum e também apresentaram sistemas de ações muito parecidos. E esses sistemas de ações foram baseados principalmente nas maneiras como eles lembraram que seus professores e técnicos agiam em situações similares.

Observa-se, então, uma manutenção ou continuidade da herança cultural adquirida por parte destes professores novatos de educação física, as quais foram assimiladas e absorvidas como crenças, servindo de base para a atuação profissional destes indivíduos, sem que as mesmas tenham sido percebidas e redirecionadas de forma crítica, durante suas formações acadêmicas.

Pajares (1992) ainda comenta que é inevitável, por proposta de investigação, que crenças devam ser deduzidas e acrescenta que as atitudes de professores sobre educação – instrução, ensino, aprendizagem e alunos – têm sido geralmente deduzidas de crenças de professores.

Com isso, o autor afirma ser claro que inferências razoáveis sobre crenças requerem avaliações sobre o que indivíduos dizem, pretendem e fazem. Então expressões verbais de professores, predisposição para a ação e comportamento de ensino devem ser incluídos em avaliações de crenças.

Uma completa exploração de Munby (Apud PAJARES, 1992) da literatura de crenças educacionais, levou-o a sugerir que quando estudos mostram uma carência de relacionamento entre crenças e comportamentos e decisões de professores, o instrumento ou o modelo foram deficientemente escolhidos.

2.4.1 Conceituando crença na educação física

É viável a tentativa de estabelecer um significado plausível para crença, como meio de relacioná-la dentro do sistema educacional e como tentativa de adequá-la aos diversos níveis de atuação do processo ensino-aprendizagem, seja em Educação Física, na relação professor-aluno ou, mais especificamente no esporte, na relação técnico-atleta.

Apesar da dificuldade em distinguir conhecimento de crença, Nespor (Apud PAJARES, 1992), copiando esforço semelhante de Abelson (1979) com sistemas artificiais de inteligência, identificou quatro traços característicos de crenças – suposição existencial, alternatividade, aspectos afetivo e avaliativo e estrutura de episódio.

Suposições existenciais são as verdades controvertidas e pessoais que cada um mantém. Rokeach (Apud PAJARES, 1992) sugeriu que estas verdades são as crenças tomadas como certas sobre a realidade física e social e a sua própria, e questioná-las é questionar sua própria sanidade. Podem ser formadas por acaso, por uma experiência intensa ou por uma sucessão de eventos e são percebidas como entidades imutáveis. Por exemplo, as pessoas acreditam que o Monte Everest existe porque ele está lá.

A alternatividade é verificada quando os indivíduos, por variadas razões, tentam criar um ideal ou uma alternativa deste, situação que pode diferir da realidade. Um professor pode fantasiar um ambiente de ensino ideal devido experiências pedagógicas traumáticas que teve quando era criança. Porém, procedimentos efetivos em sala de aula, mas com práticas de ensino inconsistentes podem resultar em aprendizado incompleto e frequentes interrupções.

Nespor (Apud PAJARES, 1992) sugeriu que crenças têm mais fortes aspectos afetivos e avaliativos que conhecimento e que o afeto funciona independentemente da cognição associada com o conhecimento. Todas as percepções humanas são influenciadas pela totalidade das estruturas genéricas de conhecimento, mas a própria estrutura é um guia

inseguro para a realidade porque crenças influenciam como indivíduos caracterizam os fenômenos. Assim, crença é considerada como uma espécie de conhecimento.

Como estrutura de episódio, Nespor (1987) argumentou que o conhecimento é armazenado e que crenças são episódios de memória com material retirado de experiência. Assim, destacou que *“alguma experiência crucial ou algum professor particularmente influenciável produz um episódio de memória ricamente detalhado que serve, mais tarde, aos alunos como uma inspiração e um modelo para a sua prática de ensino”* (p. 320).

Numa outra tentativa de definir crenças, Brown & Cooney (Apud PAJARES, 1992) explicaram que crenças são disposições para a ação e os maiores determinantes de comportamento, embora as disposições estejam em tempo e contexto específico.

Lewis (Apud PAJARES, 1992) discute que a origem de todo conhecimento está enraizada em crença e que maneiras de conhecer são basicamente maneiras de escolha de valores.

O que se pode acrescentar para distinguir crença de conhecimento é o relato de Pajares (1992) de que crença é baseada em avaliação e julgamento; conhecimento é baseado em fato objetivo.

Como forma de contribuição, Rokeach (Apud PAJARES, 1992) discutiu que todas as crenças têm um componente cognitivo, representando conhecimento, um componente afetivo, capaz de resultar emoção, e um componente comportamental, ativado quando uma ação é requisitada. Onde pesquisadores cognitivos classificam crença como um tipo de conhecimento, Rokeach classifica conhecimento como um componente de crença.

Em relação a conhecimento e crença, Pajares (1992) relata que *“por esta razão, crenças não podem ser diretamente observadas ou medidas, mas devem ser deduzidas do que as pessoas dizem, pretendem e fazem – pré-requisito fundamental que pesquisadores educacionais têm raramente seguido”* (p. 314).

Desta maneira, é apresentada uma imensa e constante complexidade para uma conceituação única e definitiva de crença, porém não se pode considerá-la numa possível desarticulação de conhecimento.

2.4.2 Pesquisando crença e ação na educação física

A identificação da crença de um determinado professor de educação física e o nível de conhecimento oferecido ao mesmo podem ser de relevante importância para estabelecer a condição para ação deste professor durante sua prática de ensino, a fim de promover uma relação mais assertiva entre crença e ação.

As bibliografias encontradas referem a situações gerais no âmbito da educação ou a outras disciplinas específicas, mas os exemplos podem ser expandidos e considerados para a Educação Física.

Pesquisando como as crenças e os conhecimentos se articulam, Roheler et al. (Apud PAJARES, 1992) concluíram que crenças influenciam o que professores falam fora da sala de aula, mas seus comportamentos nas salas são resultados de crenças filtradas através de experiência. Conhecimento, por outro lado, representa esforços para a experiência fazer sentido e, deste modo, conhecimento, e não crença, ultimamente influencia o pensamento de professor e a tomada de decisão.

De acordo com outra relação entre crenças e ação, Pajares (1992) comenta que é importante conhecer a natureza do relacionamento entre os dois aspectos da aprendizagem: de um lado o conhecimento e a crença do professor e, do outro lado, o comportamento do professor e os resultados dos alunos.

Nesse sentido, Ernest (Apud PAJARES, 1992) explorou os efeitos do conhecimento de professores de Matemática e concluiu que dois professores podem ter conhecimento

similar mas ensinarem de maneiras diferentes. O mesmo autor sugeriu que o poderoso efeito de crenças é mais útil para entender e prognosticar como professores tomam decisões.

Em outra situação, explora Pajares (1992), quando um professor encontra um domínio emaranhado, no qual estratégias cognitivas e processamento de informação não funcionam, esquemas apropriados são desconectados e desconsiderados e o professor fica incerto de qual informação é necessária ou qual comportamento é apropriado. Diante da inviabilidade de usar estruturas de conhecimento apropriado e estratégias cognitivas nessas situações, o professor utiliza crenças com todos os seus problemas e inconsistências.

Observa-se então, a necessidade de utilização de crenças ou seus sistemas para promover a organização de constructos educacionais, quando os mesmos apresentam-se desarticulados. Para tal, a observação sistematizada pode ajudar o educador a reestruturar as relações crença-ação nas aulas de educação física.

2.5 Pesquisa Científica e Educação Física

Quanto à investigação científica no campo educacional, “*a definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele elabora no final*” (DUARTE, 2002, p. 140).

De acordo com Brandão (Apud DUARTE, 2002), “*a construção do objeto diz respeito à capacidade de optar pela alternativa metodológica mais adequada à realidade daquele objeto*” (p. 140).

Deve-se registrar que apesar de hoje não ser mais um dilema entre os métodos quantitativos e qualitativos, Sage, no passado, argumentava que muito pouco se havia investigado qualitativamente na pesquisa em Educação Física antes dos anos 80.

Sage (1989) declarava que a Educação Física era restrita a um modelo de “ciência natural”:

“Educação Física tem sido dominada por um modelo convencional de ciência natural, primeiramente porque a academia em geral tem sido dominada por essa perspectiva, mas também porque a biociência do esporte – de quem as afinidades são estreitamente amarradas a uma orientação de ciência natural para a geração de conhecimento – tem sido a força dominada dentro da Educação Física.” (p. 25)

No Brasil, houve uma mudança ideológica, conceitual que foi um marco entre os anos 80 e 90.

O mesmo autor acrescentou ainda que o ensaio de Locke (1989) mostra que há opções viáveis para a investigação científica convencional fazer pesquisa em Esporte e Educação Física e que pesquisadores não têm que seguir sem originalidade a perspectiva da ciência natural, com sua ênfase em dados quantitativos, para ser *legitimada*.

Assim, metodologias qualitativas podem ser aplicadas em pesquisa de ciências sociais e filosofia e segundo Sage (1989) elas enfatizam o uso de conhecimento pessoal (fenomenologia) e discernimento adquirido em interação social com tais técnicas, como observação participante e etnografia, como ferramentas para entender organização social e comportamento.

As pesquisas de cunho qualitativo geralmente exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semi-estruturadas. As forma de colher, transcrever e interpretar relatos orais têm sido objeto de severas críticas por parte da sociologia quanto à *garantia de confiabilidade*.

Assim, em 1997, a revista *Sociology* publicou estudo em que pesquisadores ingleses sugerem um procedimento a que denominam *inter-rater reliability*:

“... que os relatos gravados e transcritos e os procedimentos utilizados para colhê-los sejam acessíveis a diferentes pesquisadores que não participam da pesquisa, para que possam fazer sua própria interpretação dos relatos e, dessa forma, auxiliar na validação dos resultados.” (ARMSTRONG et al. Apud DUARTE, 2002, p. 149)

Numa metodologia de base qualitativa, o número de sujeitos do quadro de entrevistas depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento. Quando já é possível identificar padrões simbólicos, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão e os dados atingem o quê se convencionou chamar de *ponto de saturação*, dá-se por encerrado o trabalho de campo, mas eventualmente se pode retornar para esclarecer dúvidas (DUARTE, 2002).

A situação de contato entre pesquisador e sujeitos da pesquisa deve ser considerada para fins de análise do material. Então, registrar o modo como são estabelecidos esses contatos, a forma como o entrevistador é recebido pelo entrevistado, o grau de disponibilidade para a concessão do depoimento, o local em que é concedido, a postura adotada durante a coleta do depoimento fornece elementos significativos para a interpretação daquele depoimento (DUARTE, 2002).

Quanto aos fenômenos sociais, Santos (2004b) relata que eles devem ser compreendidos a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações “... para o quê é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos...” (p. 38).

Como forma de estabelecer modelos de investigação, Munby (Apud PAJARES, 1992) sugeriu que a metodologia de pesquisa qualitativa é especialmente apropriada para o estudo de crenças.

Entretanto, a presente pesquisa também apresenta características para a aplicação de metodologia quantitativa, pois foram coletados dados de origem descritivas através de entrevistas estruturadas em questionários fechados e dados com base estatística.

2.5.1 Método qualitativo de inquirição em educação física

Segundo Locke (1989), pesquisa qualitativa inclui uma ordem de investigações tradicionais livremente relatadas, radicado em psicologia, sociologia e antropologia. Elas estão unidas em um profundo nível paradigmático, entretanto por uma visão compartilhada da natureza do mundo, que distingue todas as tradicionais formas de pesquisa qualitativa do modelo de investigação de ciência natural convencional nos domínios de educação, esporte e exercício.

O autor afirma que as diferenças entre investigação qualitativa e ciência convencional recaem em duas categorias: os métodos empregados (como fazer) e as suposições feitas pelo investigador a nível de estratégia (como pensar sobre o mundo).

“Se os pesquisadores asseguram que a única descoberta de pesquisa que pode ser oferecida é uma construção pessoal, um entendimento individual do quê está acontecendo, então a suposição deve ser que o mundo social existe apenas como um conjunto de múltiplas realidades.” (LOCKE, 1989, p. 4)

Esta visão do mundo explica o interesse central do pesquisador qualitativo de como as pessoas têm noção de seus universos e a insistência de que o investigador não pode compreender o conhecimento do participante a menos que haja alguma forma de acesso ao contexto em que tal senso é construído.

As normas de projeto para execução de pesquisa qualitativa são muito flexíveis e, geralmente, menos de acordo e precisas do quê as normas para estudos convencionais; os julgamentos são baseados em uma grande quantidade de senso comum. É uma outra maneira

de conhecer, uma diferente visão do mundo social e essa diferença pode significar uma grande quantidade: “*Comparado com outras tradições de ciências sociais empíricas, pesquisa qualitativa não é mais explicativa, não mais valiosa em questões práticas, não mais fechada para o comportamento humano e não mais eficaz em razão de seus métodos.*” (LOCKE, 1989, p.11)

De acordo com suas características:

“Pesquisa qualitativa é uma estratégia inferior para descobrir causa e efeito de relacionamentos, acumulando dados demográficos², determinando a quantidade de qualquer coisa ou provendo as bases para generalizar seguramente de uma amostra a uma população. De outro modo, é ideal para esclarecer situações em que as variáveis operantes estão obscuras... e para desentocar de um ambiente social aquelas delicadas influências que podem estar disfarçadas ou deslocadas de suas representações comportamentais.” (LOCKE, 1989, p.11)

Mas como saber se o quê pode ser verdade para o caso em estudo será aplicado para qualquer outro caso? Isso envolve validação externa. Com raras exceções, o pesquisador qualitativo não dispõe de bases para generalizar sua descoberta, pois necessita de estudos variados e amostra grande de participantes. Dessa maneira, a grande maioria de pesquisa qualitativa é local e idiográfica³, um estudo de caso.

Contudo, Locke (1989) afirma que isso não significa que os resultados de pesquisa qualitativa não têm aplicabilidade, pois confirmação de validade em outros contextos é uma função do leitor e não da metodologia. O quê pessoas dizem sobre seus significados constituem dados legítimos se obtidos sob circunstâncias de um estudo qualitativo. Auto-depoimento, com todas as suas imperfeições, pode ser utilizado por um pesquisador habilidoso para construir um razoável número de realidades pessoais no mundo social.

Por todas essas razões, Locke (1989) considera que pesquisa qualitativa representa o futuro em Esporte e Educação Física. Se problemas teóricos e de procedimento não forem resolvidos, estudantes jovens instruídos e produtivos não serão atraídos e uma ampla aceitação como legítima forma de pesquisa não será aceita, levando pesquisa qualitativa a acabar como uma pequena nota de rodapé de nossa história profissional.

2.5.2 Triangulação em pesquisa científica

Apesar das perspectivas filosófica, epistemológica ou metodológica que um investigador trabalha, boa prática de pesquisa requer triangulação, que é utilizar múltiplos métodos, tipos de dados e pesquisadores para aumentar a validade de suas descobertas de pesquisa: “... *triangulação é admitido por sustentar uma descoberta, demonstrando que medidas independentes concordam com ela ou, ao menos, não a contradizem*” (MILES & HUBERMAN, Apud MATHISON, 1988, p. 13).

Triangulação tem surgido como um resultado metodológico importante, principalmente em avaliação naturalística e qualitativa como meio de controlar tendências e estabelecer proposições válidas, devido as técnicas científicas tradicionais serem incompatíveis com estas epistemologias alternativas.

2 Estudo estatístico das populações, no qual se descrevem as características de uma coletividade, sua natalidade, migrações, mortalidade, etc. (NOVO AURÉLIO SÉCULO XXI, 1999).

3 Método de conhecimento científico que trata de fatos considerados individuais (HOUAISS; VILLAR, FRANCO, 2001).

No presente estudo e de acordo com a classificação de Denzin (Apud MATHISON, 1988, p. 14), serão utilizados triangulação de dados, pois mais de um tipo de dados serão considerados na interpretação dos resultados, e triangulação metodológica, que se refere ao uso de múltiplos métodos na investigação do fenômeno social – entrevistas, questionários e imagens.

De acordo com Mathison (1988), as discussões de triangulação como uma estratégia de pesquisa estão baseadas em duas suposições: 1) qualquer dado, investigador e principalmente método tem tendência de ser compensado quando considerado em conjunto com outros dados, investigadores ou métodos e 2) quando a triangulação é utilizada como uma estratégia de pesquisa, o resultado será tendencioso para a verdade sobre algum fenômeno social.

Segundo a autora, uma estratégia de pesquisa poderia acarretar três resultados. O primeiro é uma convergência, onde dados de diferentes origens, métodos e investigadores resultarão em uma única proposição sobre o fenômeno social; o segundo é uma inconsistência ou ambigüidade entre os dados apresentados, pois quando várias fontes e métodos são empregados, a extensão de dados não confirmam uma única proposição para o fenômeno social; e o terceiro é uma contradição, pois quando utilizamos vários métodos, o banco de dados determina visões opostas do fenômeno social estudado.

Desta maneira, Mathison (1988) destaca que *“o valor de triangulação é promover evidência – convergente, inconsistente ou contraditória – para que o pesquisador construa boas explicações geradas a partir do fenômeno social investigado”* (p. 15).

Portanto, triangulação também apresenta aspectos negativos, pois os pesquisadores finalizam suas pesquisas com dados que ocasionalmente são convergentes, mas freqüentemente são inconsistentes e até contraditórios.

Mesmo assim, pesquisadores não se desesperam e procuram encaixar dados empíricos com uma compreensão holística a respeito da situação específica e do conhecimento geral adquirido sobre o fenômeno social: *“Esta concepção muda o foco de triangulação para longe de uma solução tecnológica que assegure validade e deposita a responsabilidade no pesquisador para a construção de explicações plausíveis sobre o fenômeno social estudado.”* (MATHISON, 1988, p. 17).

3 METODOLOGIA

3.1 População/Amostra

O trabalho de pesquisa foi realizado nas escolas agrotécnicas federais de Barbacena (MG) e Uberlândia (MG) e nos centros federais de educação tecnológica de Bambuí (MG) e Uberaba (MG), com 7 (sete) professores – média de idade de 42,71 anos ($dp = 7,27$), conforme Tabela 1, e seus alunos das turmas de aulas de educação física, que inicialmente eram 701.

Tabela 1 – Distribuição dos professores, idade, anos de experiência e gênero

Professor (N=7)	idade	anos experiência	gênero
P ₁	43	23	masculino
P ₂	40	17	masculino
P ₃	35	3	feminino
P ₄	53	29	masculino
P ₅	34	11	masculino
P ₆	43	23	masculino
P ₇	51	22	masculino

Codificou-se cada professor de P₁ a P₇ para resguardar a privacidade do grupo. Portanto, quando o investigador apresentar qualquer mini unidade (MU), usará a sigla respectiva (P₁) registrada em cada narrativa. Por mini unidade entende-se pequenas partes de informações que são a menor parte compreensiva do texto que contém uma idéia, episódio ou pedaços de informações (MORAES, 2004).

Todavia, somente 550 alunos – média de idade de 19,7 anos ($dp = 4,75$) – responderam o questionário por estarem presentes no dia da coleta, sendo 416 do gênero masculino e 134 do gênero feminino.

3.2 Instrumentação

3.2.1 Questionário de Informações Demográficas do Professor (QIDP). Teve como finalidade a coleta de informações acerca da sua origem acadêmica e esportiva, nível de satisfação com relação às instalações esportivas da escola e materiais de trabalho disponíveis para desempenho da sua função. Este questionário possibilitou auxiliar na exploração das crenças dos mesmos.

3.2.2 Entrevista Semi-Estruturada de Crença do Professor (ECP), baseado em modelo de CÔTÉ, SALMELA, BARIA & RUSSEL (1993). Elas foram gravadas, a fim de elucidar fatos com relação às crenças de cada professor sobre as características culturais que o influenciaram em sua trajetória de vida, as atividades cotidianas de um professor de educação física em sala de aula e no ambiente escolar e as particularidades das instituições federais de ensino técnico na qual este professor de educação física está inserido. Por exemplo, *Quais suas normas de conduta para o aluno com relação a horário, uniforme, disciplina e frequência?*

3.2.3 Planejamento Anual (PA). Programa de ensino sobre as ações dos professores de educação física em sala de aula e foi considerado para análise.

3.2.4 Questionário sobre Ação do Professor na Visão do Aluno (QAP-A). Este questionário visou apreciar a compreensão do aluno quanto as ações dos professores, contendo 32 (trinta e duas) perguntas estruturadas. Foi produzido a partir das crenças relacionadas pelos professores em suas entrevistas, como por exemplo, se o professor se diz liberal quanto ao horário, a pergunta para o aluno foi *O seu professor de educação física é exigente com os alunos quanto a cumprimento do horário para as aulas?*

3.2.5 Análise de Vídeo (AV). Utilização de filmadora para registrar as ações dos professores durante as aulas de educação física e posterior confrontação com as crenças dos mesmos.

3.2.6 Anotação de Campo (AC). Registro de fatos complementares observados durante as aulas de educação física por um assistente do pesquisador.

Todos os professores participaram de cada estratégia de coleta de dados, enquanto o número de alunos participantes representaram 78,45% do total (Tabela 2).

Tabela 2 – Distribuição das técnicas de coleta de dados entre professores/alunos

Professor	ECP	PA	AV	AC	QIDP	QAP-A
P ₁	v	v	v	v	v	--
P ₇	v	v	v	v	v	--
Alunos						550

3.3 Coleta de Dados

Entre os meses de março e outubro de 2006, o pesquisador esteve presente nas escolas agrotécnicas federais de Barbacena (MG) e Uberlândia (MG) e nos centros federais de educação tecnológica de Bambuí (MG) e Uberaba (MG) para realizar a coleta de dados.

Etapa 1

Para a coleta de informações demográficas, utilizou-se o QIDP relacionado à sua formação e atuação profissional. Em seguida aplicou-se a entrevista (ECP) aos professores de educação física referentes às suas crenças educacionais e culturais, a qual foi gravada em torno de 60'. Solicitou-se ainda que cada professor disponibilizasse seu planejamento anual (PA) de educação física para 2006.

Etapa 2

- Transcrição das entrevistas e respectiva aprovação pelos professores entrevistados.
- Seleção das crenças dos professores sobre suas ações e concepções pedagógicas em aulas de educação física.
- Comparação das crenças selecionadas e codificadas pelo pesquisador com a opinião de 2 (dois) experts se as referidas crenças codificadas estavam representadas nas narrativas dos entrevistados.

Etapa 3

Aplicou-se o QAP-A para a coleta sobre as ações dos professores na visão dos alunos.

Etapa 4

As aulas foram filmadas pelo investigador para coletar a atuação do professor e analisadas posteriormente (AV). Um auxiliar acompanhou o pesquisador e foi orientado para realizar as anotações de campo (AC) que pudessem auxiliar nas interpretações colhidas durante as filmagens.

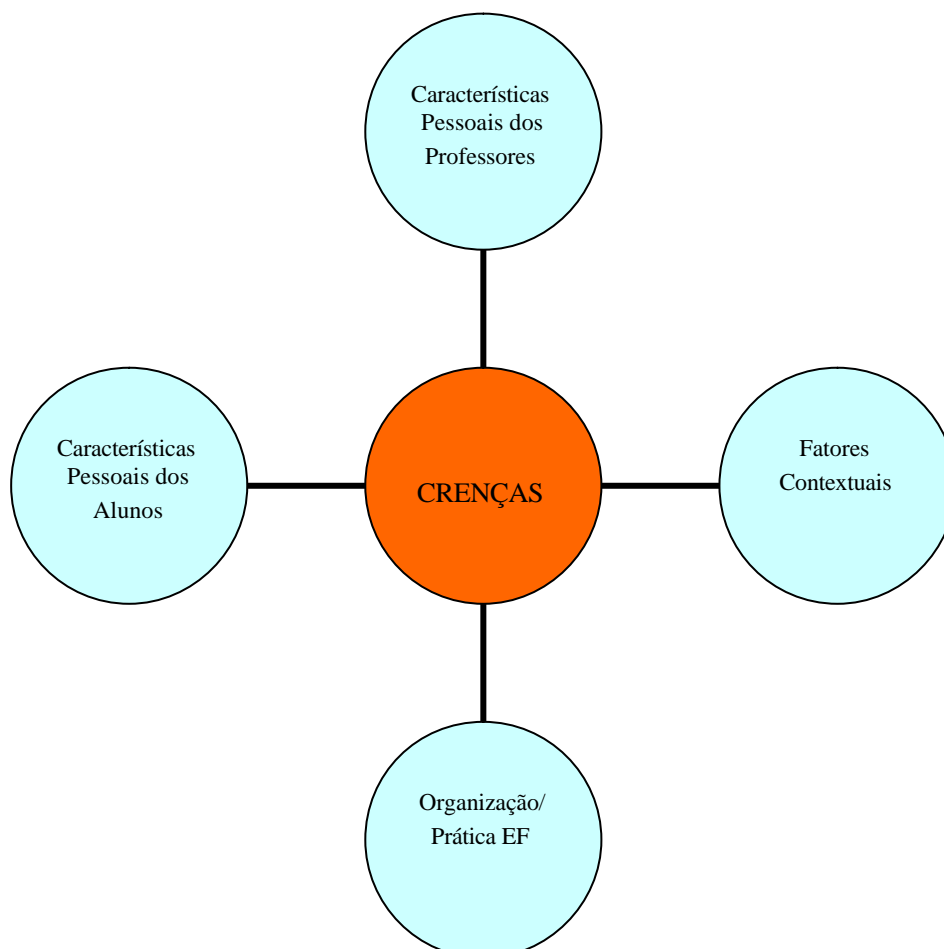
A utilização de filmadora nas aulas foi devidamente autorizada pela direção da escola e pelos professores de educação física. As imagens foram disponibilizadas aos professores para que os mesmos observassem suas ações durante as aulas registradas. A filmagem das aulas dos professores foi realizada até haver saturação das ações, ou seja, ações repetitivas, verificadas após em torno de seis aulas cada professor.

Todo o material foi devidamente identificado, catalogado e arquivado para posterior análise.

3.4 Análise de Dados

Esta etapa iniciou-se com a análise das entrevistas de crenças gravadas dos professores (ECP), realizada de maneira a desvendar os conjuntos de crenças similares encontradas em cada uma delas, as quais foram agrupadas em quatro categorias: *Características Pessoais dos Professores*, *Fatores Contextuais*, *Organização/Prática da Educação Física* e *Características Pessoais dos Alunos*.

Diagrama 1 – Categorias de crenças.



Na tentativa de particularizar a investigação das ECPs, as categorias foram distribuídas em subcategorias e propriedades, de acordo com a necessidade e a especificidade de cada uma delas.

Como forma de facilitar a avaliação e observação das crenças dos professores, cada entrevista foi separada por assuntos ou tópicos, chamados de mini-unidades (MU). Em relação ao número, a maior quantidade de MUs em determinado assunto ou tópico não representa grau de qualidade.

Provido destas informações, comparou-se as entrevistas com as imagens geradas a partir das filmagens das aulas (AV) e narrou-se, de forma descritiva, as diferenças e/ou similaridades observadas.

Para fins de análise, corresponderam apenas as imagens claras e audíveis. As demais, por exemplo, ações mudas durante as filmagens, não foram consideradas para evitar erro de interpretação. Exceção se fez para momentos analisados que retratam a ação registrada com auxílio de apito, como por exemplo, largada para corrida competitiva entre dois grupos.

Na seqüência, investigou-se os questionários sobre ação dos professores na visão dos alunos (QAP-A), a fim de comparar as crenças dos professores com a opinião dos alunos, de acordo com cada item relacionado nas entrevistas.

Os questionários de informações demográficas dos professores (QIDP), os planejamentos anuais (PA) e as anotações de campo (AC) determinaram características particulares dos professores que auxiliaram na compreensão de suas crenças ou no esclarecimento de suas ações durante as aulas de educação física.

Portanto, esta etapa da pesquisa foi conduzida de modo que os dados coletados nas entrevistas de crenças dos professores (ECP) fossem confrontados e discutidos com as análises de vídeo (AV). Enquanto que os questionários sobre ação dos professores na visão dos alunos (QAP-A), os questionários de informações demográficas dos professores (QIDP), os planejamentos anuais (PA) dos professores na disciplina Educação Física, bem como as anotações de campo (AC) geradas a partir das aulas serviram para embasar informações retiradas das entrevistas ou verificadas nas imagens de vídeo.

A investigação foi realizada com apenas um professor de educação física em cada uma das categorias de crenças. Por vezes, para fins de demonstração do quadro geral quanto a uma categoria, os resultados de todos os professores foram considerados.

Deve ser registrado que esta é uma pesquisa de cunho descritivo a respeito das relações verificadas entre as crenças e as ações dos professores de educação física.

3.4.1 Hipótese

De acordo com os objetivos propostos, duas hipóteses foram formuladas para esta pesquisa:

Hipótese 1

$H^{?1}$: Existe uma relação entre a crença e a ação do professor de educação física em sala de aula.

H^{a1} : Não existe uma relação entre a crença e a ação do professor de educação física em sala de aula.

Hipótese 2

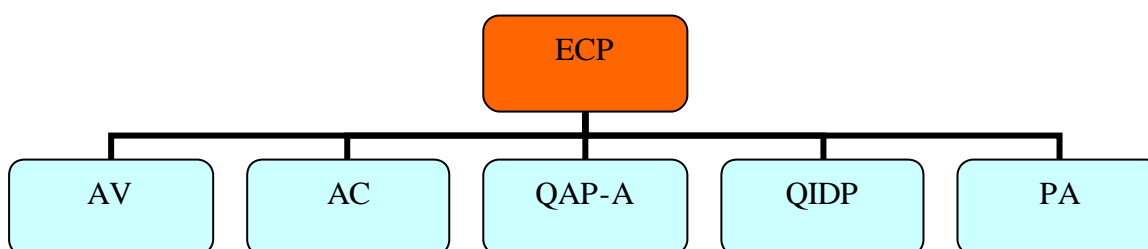
$H^{?2}$: Existe uma relação entre a crença e a ação do professor de educação física em sala de aula.

H^{a2} : Existe uma relação parcial entre a crença e a ação do professor de educação física em sala de aula.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo contém uma variedade de dados obtidos através das entrevistas de crenças dos professores (ECP), das análises de vídeo realizadas a partir das filmagens das aulas de educação física (AV), dos questionários sobre ação dos professores na visão dos alunos (QAP-A), dos questionários de informações demográficas dos professores (QIDP), dos planejamentos anuais da disciplina Educação Física (PA) e das anotações de campo realizadas nestas aulas (AC).

Diagrama 2 – Relação entre as técnicas de coleta de dados.



Cada uma dessas técnicas de coleta de dados foi realizada na perspectiva de disponibilizar o máximo de informações possíveis para responder às questões levantadas acerca do objeto de estudo, ou seja, crença e ação dos professores de educação física, e verificar as similaridades e/ou ambigüidades encontradas entre estas realidades.

Inicialmente, registra-se que, segundo os dados apresentados, houve relação parcial entre a crença e a ação dos professores de educação física neste presente estudo.

Portanto, as comparações realizadas entre as crenças dos professores de educação física em suas entrevistas (ECP) e as ações filmadas de suas aulas (AV), auxiliados pelos questionários sobre ação dos professores na visão dos alunos (QAP-A), questionários de informações demográficas dos professores (QIDP), planejamentos anuais (PA) e anotações de campo (AC), determinaram, em sua maioria, resultados de aproximação entre estas duas realidades e outros que estabeleceram ambigüidade.

Em relação às hipóteses formuladas, concluiu-se que:

Hipótese 1

H¹: Existe uma relação entre a crença e a ação do professor de educação física em sala de aula.

Ha¹: Não existe uma relação entre a crença e a ação do professor de educação física em sala de aula.

Esta hipótese não se confirmou porque não houve uma relação positiva ou negativa entre a crença e a ação do professor de educação física em todas as situações investigadas.

Hipótese 2

H²: Existe uma relação entre a crença e a ação do professor de educação física em sala de aula.

Ha²: Existe uma relação parcial entre a crença e a ação do professor de educação física em sala de aula

Esta hipótese se confirmou porque existiu uma relação entre a crença e a ação do professor de educação física, contudo parcial, pois apresentou-se na maioria das situações investigadas (6 dentre 8).

Tabela 3 – Resultados das crenças dos professores quanto as técnicas de coleta de dados

Item de Crença	AV ^a	QAP-A ^b	QIDP ^c	PA ^d	AC ^e
1. Cultura Social	Sim	Sim	Sim/Não	Sim	Sim
2. Metodologia de Ensino	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
3. Importância EF/Esporte/AF	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
4. Materiais/Instalações	Sim	Sim	Sim	Não	----
5. Nº de Aulas por Semana	----	Sim	Sim	Sim	----
6. Frequência de Alunos	Não	Não	Não	Sim	Não
7. Planejamento/Estrutura Aulas	Sim	Não	Não	Sim	Sim
8. Relacionamento Prof.-Aluno	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

^a AV = Análise de Vídeo.

^b QAP-A = Questionário sobre Ação do Professor na Visão dos Alunos.

^c QIDP = Questionário de Informação Demográfica do Professor.

^d PA = Planejamento Anual.

^e AC = Anotação de Campo.

Os resultados e as discussões foram apresentados simultaneamente na seguinte ordem: Entrevista de Crença do Professor, Análise de Vídeo, Questionário sobre Ação do Professor na Visão dos Alunos, Questionário de Informação Demográfica do Professor, Planejamento Anual de educação física e Anotação de Campo.

Na perspectiva de absorver todas as categorias mostradas na Tabela 4 sobre as crenças colhidas e encontradas nas entrevistas dos professores (ECP), foi considerado para fins de análise um item de cada categoria, escolhido aleatoriamente pelo pesquisador.

Tabela 4 – Distribuição das crenças dos professores

Categoria	Sub-Categoria	Propriedade	MU
Caract. Pessoais Professores	Cultura Social	Família	27
		Vizinhos/Treinador/Outros	26
		Escola	15
	Cultura Educacional	Professores	21
		Relacionamento c/ Aluno	35
		Preconceito Sócio-Étnico-Sexual	37
		Amizade Extraclasse	24
		Participação em Aula	10
		Normas de Conduta (horário, uniforme, disciplina e frequência)	59
		Metodologia de Ensino	13
Fatores Contextuais	Área Profissional	Utilização Apito	14
		Import. EF/Esporte/Ativ. Física	40
Organização/Prática EF	Área Escolar	Nº Professores	18
		Materiais/Instalações	18
	Nº Aulas/Semana	22	
	Nº Alunos/Turma	15	
	Planejamento Aulas	26	
	Conteúdo Ensino	48	
	Avaliação Aluno	25	
Caract. Pessoais Alunos		Faixa Etária	29
		Gênero	23
		Nível Sócio-Cult.-Econômico	20
		Frequência	14
		Total	579

4.1 Características Pessoais dos Professores

Esta categoria considerou aspectos que influenciaram cada um dos professores de educação física no processo de desenvolvimento como ser humano e a sua relação com particularidades do meio educacional presentes nas práticas de sala de aula ou fora dela.

Como forma de melhor compreendê-la, foi subdividida em *Cultura Social* e *Cultura Educacional* e ainda em propriedades (família; treinador/vizinhos/outros; escola; professores; relacionamento com o aluno; preconceito sócio-étnico-social; amizade extraclasse; participação em aula; normas de conduta com relação a horário, uniforme, disciplina e frequência; metodologia de ensino e utilização de apito).

4.1.1 Cultura social

Nesta subcategoria, verificou-se a ocorrência de determinadas crenças na formação da personalidade de base⁴ do professor.

4 Configuração psicológica própria dos membros de uma determinada sociedade, e que se manifesta por um certo estilo de vida. (NOVO AURÉLIO SÉCULO XXI, 1999).

De acordo com as experiências e as diversidades regionais a que foram submetidos cada um deles (P₁ a P₇) durante seu crescimento como indivíduo, os mesmos apresentaram características particulares de relacionamento e convivência que os influenciaram.

Portanto, para efeito de investigação, a entrevista de um professor (P₆) foi o exemplo para fins de análise, que destaca como crença para esta sub-categoria a influência de seus professores do tempo de escola:

“Então são professores que realmente... trazem um aspecto positivo... de respeito, confiança, amor, carinho, incentivo...”

Ao destacar esta afirmação da influência de seus professores e observar as crenças pontuadas pelo professor (P₆) na entrevista com relação à sua trajetória de vida, percebe-se que o mesmo adveio de uma família estruturada, com educação tradicional, em que as dificuldades enfrentadas e os obstáculos transpostos serviram de sustentáculo e exemplo para que assumisse atitudes apropriadas de um indivíduo íntegro e honesto, como exemplificado nestas narrativas:

“...a minha família sempre foi uma família muito estruturada... até financeiramente a gente era uma família muito bem sucedida”;

“...meu pai sempre falava: ‘Ó, você não vai trabalhar, você vai preocupar em estudar!’”;

“tudo que eu tenho hoje eu... dedico à minha família, o apoio que eu tive e a Deus e ao meu esforço... a infância nesse sentido me ensinou... acho que essa dificuldade que a minha família passou, essa luta que meu pai teve... eu acho que alicerçou bem a minha vida.”;

“...Eu acho que a família hoje na nossa sociedade é a base de tudo... é aonde... que a criança tem... uma formação bem estruturada...”

Observou-se ainda na sua entrevista que o relacionamento com as pessoas à sua volta estabeleceu-se sempre através de padrões de excelência quanto à afetividade, como por exemplo:

“... tinha um vizinho... ele se chama Naldo, foi meu grande amigo de infância, ele e o Cledson são dois amigos que eu tenho... que eu considero como irmãos...”

Durante a Análise de Vídeo (AV) das aulas do professor (P₆), verificou-se que as suas ações estavam relacionadas com as crenças apresentadas na sua entrevista com relação a este fator.

Utilizando-se sempre de tom de voz suave, com calma e serenidade, o professor demonstrava preocupação constante quanto à aprendizagem e ao bem estar dos alunos e transmitia a aparência de desenvolver uma relação bastante cordial com os alunos, mesmo quando tinha que chamar a atenção de alguém. Desta maneira, interrompia o jogo para corrigir e explicar as ações no handebol, anunciava as atividades a serem realizadas e os objetivos a serem alcançados, elogiava os acertos dos alunos, dentre outras qualidades.

Estas características puderam ser comprovadas através de um pronunciamento em sua aula de número 3, às 10:49 horas, onde o professor (P₆) demonstrou uma apreensão sua inclusive com a vida futura de seus alunos:

“... outra coisa que é importante é que vocês daqui a algum tempo vão para o mercado de trabalho, é saber respeitar regras. Vocês vão para uma empresa... mesmo você não concordando com aquilo... você tem que obedecer...”

A pergunta do Questionário sobre Ação do Professor na Visão do Aluno (QAP-A) para esta subcategoria foi particularizada para cada professor, de acordo com as narrativas das entrevistas.

Em relação ao professor (P₆), os alunos, em sua maioria (87,83%), consideraram as crenças associadas às suas ações ao responderem que este professor desenvolve as atividades das aulas de educação física com respeito, confiança, amor e carinho. Portanto, as influências de personalidade provenientes de seus professores do tempo de escola são transformadas em ação durante as aulas de educação física na opinião dos alunos. De maneira geral, este fato pode ser expandido para outros quatro professores sujeitos da pesquisa, com um pouco de divergência para cima ou para baixo.

Porém, ocorrem duas exceções (P₁ e P₃) onde os alunos, através das respostas do QAP-A, não confirmam as crenças narradas pelos professores com relação à subcategoria Cultura Social.

Nestas entrevistas, o professor (P₁) relata a influência de seus pais:

“Eu acredito que seja basicamente a questão da honestidade, a questão ética, a questão de ser solidário... incomoda muito, a todos nós em casa...”

Enquanto isso, o professor (P₃) menciona a influência de sua mãe e de seu treinador:

“... eu tive uma mãe que era... uma mulher que era muito educada... muito trabalhadora... Então eu acho que a estrutura... de toda a minha vida... foi a minha mãe.”;

“... ele foi uma pessoa que me marcou muito... porque ele não era professor e... sozinho ele movimentava essa Praça de Esporte com todas as crianças de qualquer nível social da cidade.”

Numa primeira análise, o Questionário de Informações Demográficas (QIDP) do professor (P₆) não corroborou com a sua crença, pois a idade e/ou o tempo de experiência profissional apresentados são próprias de uma educação voltada a padrões de comportamento exigentes, autoritários e desprovidos de diálogo, por vezes impostos, que geralmente destinam aos filhos legados semelhantes.

Por outro lado, o QIDP do professor (P₆) apontou para a prática de esporte a nível estadual, que promove a socialização, e a realização de pós-graduação em Educação Física. Estes fatores podem ser algumas das razões para o desenvolvimento destas qualidades de relacionamento inter pessoal.

Como forma de auxiliar na verificação das crenças do professor (P₆), o Planejamento Anual (PA) foi equiparado com a sua ECP. Verificou-se que o planejamento estava de acordo com as crenças relacionadas pelo professor, visto que apresentou-se transparente, convincente e consistente do ponto de vista metodológico e de conteúdo e com objetivos específicos para a série em questão. Esta realidade não foi diagnosticada em todos os PAs.

Como exemplo das crenças relatadas com relação a planejamento, o professor (P₆) afirma:

“... eu acho que quando você vai fazer o seu planejamento anual... tem que fazer um levantamento prévio: eu vou trabalhar com tantas turmas, aquela turma ali tem tantos homens, tem tantas mulheres, na faixa etária, saber fazer uma avaliação com os meninos... o quê que eles tiveram antes... o seu planejamento anual, ele não é inflexível...”

As anotações de campo (AC) realizadas colaboraram no sentido de relacionar as crenças com as ações do professor (P₆) e reafirmaram o que foi mencionado na AV a respeito da preocupação do professor com os alunos. Como exemplo, registrou-se em sua aula de número 1, às 8:52 horas, a solicitação do professor para que os alunos tomassem um pouco de água devido à baixa umidade.

Quadro 1 – Relação entre os instrumentos e as crenças de cultura social

CRENÇAS DE CULTURA SOCIAL				
AV Em analogia	QAP-A Em analogia	QIDP Em analogia	PA Em analogia	AC Em analogia

4.1.2 Cultura educacional

Esta subcategoria considerou aspectos encontrados na relação do professor de educação física com o aluno, particularmente durante as aulas. Para fins de análise, destacou-se a propriedade *Metodologia de Ensino*, em que os professores relatam suas crenças a respeito de sua postura autoritária ou democrática no relacionamento com os seus alunos nas aulas de educação física.

Em suas entrevistas (ECP), os professores foram unânimes em considerar a metodologia democrática como a mais utilizada, mesmo perpassando por atitudes autoritárias quando necessário.

Como forma de exemplificar estas características, o professor (P₅) comentou sobre a sua metodologia de ensino:

“... eu tento ser democrático na medida do possível... tem o lado autoritário que é o lado de o aluno... achar que a Educação Física é avacalhação, que é recreação... Não é isso, é uma disciplina que deve ser seguida, tem as normas, os objetivos a serem alcançados, então a gente às vezes tem que ser mais radical, um pouco mais autoritário com alunos indisciplinados... Mas tem o lado democrático também como eu disse, de você conversar, você brinca, você deixa a aula mais, mais alegre...”

As considerações do professor (P₅) a respeito de sua exigência com o comportamento disciplinar dos alunos e as frações autoritária e democrática no relacionamento com os mesmos foram fundamentadas e comprovadas nesta passagem de sua ECP, mesmo sendo um professor que teve uma educação conservadora de sua família, como demonstrado na seguinte narrativa:

“Meu pai, desde pequeno sempre tem um ditado que fala assim que ‘o pouco que ele conseguiu, ele nunca precisou de uma carreta de ninguém’. Então, é uma frase que eu levo... na minha vida... e... tento ser o mais justo e honesto possível... E atrás dos meus pais, vêm as minhas irmãs que também foram criadas do mesmo jeito e são mais velhas do que eu e... ajudaram nessa sustentação dessa minha personalidade...”

A realidade apresentada na entrevista do professor (P₅) com relação à sua postura democrática ou autoritária com os alunos nas aulas de educação física foram comprovadas a partir da Análise de Vídeo (AV).

Através desta técnica de coleta de dados, o professor (P₅) demonstrou-se democrático em algumas ações em sala de aula, como apresentado nas imagens de sua aula de número 1, às 7:49 horas, em que ofereceu aos alunos da turma a liberdade para escolherem a atividade a ser praticada:

“... Quem vai jogar futebol fica aqui no centro... Você vai?...”

Entretanto, o professor (P₅) também manifestou-se autoritário em diversos momentos. Por exemplo, em sua aula de número 5, às 13:12 horas, os alunos estavam caminhando durante o aquecimento e ele anunciou em tom de voz alto e áspero:

“... mais rápido. A caminhada é esportiva e não recreativa... caminhando, rápido. Um, dois, três, quatro, quatro, três, dois, um...”

O Questionário sobre Ação do Professor na Visão do Aluno (QAP-A) do professor (P₅) obteve resultados onde a maioria dos alunos consideraram que ele utiliza com mais frequência métodos democráticos durante as aulas de educação física, apesar de não agir desta forma para uma parcela dos alunos. Portanto, a crença deste professor com relação à sua metodologia de ensino está de acordo com a opinião da maioria dos alunos.

Tabela 5 – Distribuição de QAP-A^a respondidos do professor P₅ em relação à pergunta *O seu professor de educação física utiliza métodos democráticos nas aulas?*

Escala Likert	P ₅
Não	12,90%
Na maioria das vezes não	3,22%
Algumas sim e algumas não	17,74%
Na maioria das vezes sim	25,80%
Sim	40,32%

^a Questionário de Ação do Professor na Visão do Aluno

Numa averiguação do QAP-A respondido na escala Likert para o conjunto dos sete professores envolvidos na investigação, verificou-se igualmente que um percentual maior de alunos (53,63%) considerou seu professor democrático em todas ou na maioria das situações em sala de aula.

O comportamento autoritário do professor (P₅) pode ser justificado ainda pelo seu questionário demográfico (QIDP), no qual consta que praticou esporte por nove anos, ambiente que promoveu positivamente a autodisciplina.

Paralelamente, a prática de esporte mencionada no QIDP é congruente para a participação de um grupo de pessoas que possuem objetivos comuns, o quê incentivou, por parte deste professor, o desenvolvimento de padrões de socialização democráticos com os demais indivíduos, como relatado em sua ECP.

O Planejamento Anual (PA) deste professor (P₅) demonstrou características democráticas, pois incorporou questões que consideraram o aluno como centro do processo ensino-aprendizagem, atendendo-o de uma forma mais harmônica e inclusiva e respeitando a sua individualidade.

Alguns PAs não observaram tais características ao se mostrarem superficiais ou não direcionados para o desenvolvimento global do aluno. Porém, estas considerações devem ser tema de discussão para estudos de outra natureza e não foram contemplados na presente pesquisa.

As anotações de campo (AC) das aulas do professor (P₅) serviram para atestar as características de comportamento apresentadas na AV.

A maneira democrática de atuação é demonstrada através da flexibilidade para o cumprimento de horário, como em sua aula de número 8, às 13:17 horas, quando o professor (P₅) solicita aos alunos para o lembrarem de anotar no diário de classe presença para os colegas que chegaram atrasados.

A condição de autoritário confirmou-se em sua aula de número 3, às 16:18 horas, ao não permitir que os alunos chamem os colegas através de apelido.

Quadro 2 – Relação entre os instrumentos e as crenças de metodologia de ensino

CRENÇAS DE METODOLOGIA DE ENSINO				
AV Em analogia	QAP-A Em analogia	QIDP Em analogia	PA Em analogia	AC Em analogia

4.2 Fatores Contextuais

Esta categoria contém informações que versam a respeito de elementos extrínsecos relatados pelos professores nas suas entrevistas, que influenciam a educação física como variável para a saúde humana e como disciplina nas instituições de ensino pesquisadas.

Como forma de melhor ilustrar esta categoria, foram criadas as subcategorias *Área Profissional* e *Área Escolar* e algumas propriedades (importância da educação física/esporte/atividade física, número de professores e materiais e instalações).

4.2.1 Área profissional

A menção desta subcategoria foi determinada por uma necessidade dos professores de expressarem nas entrevistas a relevância da profissão e dos segmentos a ela ligados. Desta maneira, a propriedade *Importância da Educação Física/Esporte/Atividade Física* foi adicionada no rol de características a serem analisadas.

Dentro do contexto das entrevistas de crenças dos professores (ECP) para esta propriedade, os professores afirmaram de diversos modos a importância destas formas de manifestação do movimento humano.

Deve ser registrado que a presente pesquisa foi direcionada para investigação de dados referentes à Educação Física Escolar de instituições federais de ensino agrícola e os seus resultados ficaram restritos a este cenário apenas.

Na tentativa de contemplar todas as entrevistas da pesquisa para esta propriedade, o professor (P₃) relatou:

“Eu acho que ela é vital... não é só a Educação Física, é a atividade física... E isso é pra vida inteira... é pra gente ter uma qualidade de vida... e isso você consegue é com exercício físico... atividade física pra pessoa é primeira necessidade...”

Inicialmente, comprovou-se através do conteúdo da sua entrevista que as opiniões do professor (P₃) foram convergentes para acordar que a atividade física é importante para todos os indivíduos, em todas as etapas da vida e sob vários aspectos.

Ele demonstrou isto em sua entrevista, declarando que freqüentava permanentemente a academia e que realizava caminhadas ou corridas constantes. Mesmo o biótipo indicou que o professor em questão era praticante ou ex-praticante de alguma atividade física, fato observado também nos outros profissionais sujeitos da pesquisa.

Durante a Análise de Vídeo (AV), verificou-se uma preocupação constante do professor (P₃) em motivar a participação dos alunos nas aulas, a fim de despertar a satisfação pela prática da atividade física. Desta maneira, participou da corrida de aquecimento, diversificou os conteúdos das aulas e explicou os músculos que estavam sendo trabalhados.

Para exemplificar, em sua aula de número 4, às 9:34 horas, o professor (P₃) mencionou a responsabilidade futura dos alunos, vinculando o esporte como condição deste contexto:

“... em algum lugar, vocês vão ser referência para as pessoas que moram lá... Então, às vezes vocês... vão organizar um campeonato de futsal...”

Mediante a análise dos questionários sobre ação do professor na visão do aluno (QAP-A) respondidos do professor (P₃), verificou-se que a maioria dos alunos (73,07%) afirmou que as aulas de educação física são importantes na escola onde estuda, ratificando a crença mencionada na sua ECP.

De maneira geral, esta mesma relação QAP-A/ECP foi estabelecida para todos os professores envolvidos na pesquisa, alterando apenas o percentual de alunos um pouco para cima ou para baixo.

O Questionário de Informações Demográficas (QIDP) do professor (P₃) fortaleceu as suas considerações a respeito da importância da atividade física, ao constar que praticou a modalidade voleibol por cinco anos na adolescência, fator que deve ter colaborado para determinar as suas crenças quanto à importância da Educação Física.

O Planejamento Anual (PA) deste professor (P₃) estava de acordo com a importância da Educação Física mencionada pelo mesmo em sua entrevista, pois envolvia uma grande variedade de atividades a serem vivenciadas pelos alunos. Estas características não estiveram presentes em todos os PAs analisados.

As anotações de campo (AC) reforçaram as realidades apresentadas nas filmagens das aulas. Em sua aula de número 3, às 15:35 horas, por exemplo, o professor (P₃) conversou com três alunos que não participavam da atividade principal a respeito da modalidade handebol e os incentivou a praticarem.

Quadro 3 – Relação entre os instrumentos e as crenças de importância EF/Esporte/AF

CRENÇAS DE IMPORTÂNCIA EF/ESPORTE/AF				
AV Em analogia	QAP-A Em analogia	QIDP Em analogia	PA Em analogia	AC Em analogia

4.2.2 Área escolar

Esta subcategoria relaciona elementos extraclasse ou de apoio, segundo os professores (P₁ a P₇), que influenciam diretamente as aulas de educação física nas instituições de ensino na qual trabalham.

Um destes apresenta-se como *Materiais e Instalações*, na qual os professores descreveram suas considerações com relação aos materiais de trabalho disponíveis para as aulas de educação física e às instalações desportivas existentes em cada uma das escolas da rede federal de ensino agrícola participantes da pesquisa.

Mediante as diferentes opiniões emitidas para o assunto em questão, o professor (P₁) relatou que:

“... material a gente não pode reclamar; as instalações nós estamos reivindicando pra melhorar, precisa melhorar bastante... o quê a gente tem lá, as instituições daqui são poucas que têm... Então, quer dizer, eu acho assim: o que nós temos atende a necessidade, mas é limitante... Agora, dentro do que nós temos lá pra prática da educação física, tá até razoável.”

De acordo com a entrevista deste professor (ECP), verificou-se que sua crença contemplou as reivindicações dos professores (P₁ a P₇) para esta propriedade. As visões múltiplas para o desenvolvimento da Educação Física de cada professor em particular demandaram materiais e instalações desportivas variados para as escolas na qual trabalhavam, em acordo com as suas necessidades e com as estruturas existentes.

As imagens das aulas utilizadas na Análise de Vídeo (AV) do professor (P₁) para esta categoria confirmaram a existência de um ginásio com palco para apresentações e estrutura para as modalidades futsal, handebol, basquete e voleibol e bolas de handebol, verificado na aula de número 3; equipamentos completos para tênis de mesa, espirobol, jogo de xadrez e jogo de damas e bola de futsal, verificado na aula de número 4.

Durante as filmagens das aulas de um outro professor (P₂) pertencente à mesma escola, verificou-se ainda a existência de bolas de voleibol na aula de número 1, academia na

aula de número 2, minitramp e colchões de segurança para atividades acrobáticas na aula de número 6 e cama elástica na aula de número 7.

Os questionários sobre ação dos professores na visão dos alunos (QAP-A) do professor (P₁) demonstraram que a maioria de seus alunos apresentou-se satisfeitos quanto à qualidade e quantidade dos materiais para atenderem às necessidades das aulas de educação física, respectivamente 74,35% e 80,76%. Esta assertiva em relação aos alunos estendeu-se também quanto às instalações desportivas existentes na escola onde estudam (83,33%). Portanto, a maioria dos alunos do professor (P₁) emitiram opinião em acordo com a crença encontrada na sua ECP.

Numa avaliação do Questionário de Informações Demográficas dos Professores (QIDP) e através da certificação pessoal do pesquisador, constatou-se que as instalações desportivas das escolas que participaram da pesquisa são diferentes e que as reivindicações dos professores são para que as escolas tenham uma infra-estrutura bem semelhante no que diz respeito à Educação Física, basicamente com ginásio, piscina, pista de atletismo, sala de musculação, campo de futebol e, ao menos, duas quadras externas.

Outro elemento observado nos QIDPs foi que os materiais utilizados pelos professores (P₁ a P₇) nas aulas de educação física é de boa qualidade para seis professores e adquiridos pelas instituições em quantidade suficiente novamente para seis professores, o que demonstrou uma satisfação quanto a materiais de consumo (bolas, redes, cones, cordas, etc) para a maioria dos professores envolvidos na pesquisa.

O contentamento geral dos professores quanto a materiais e instalações oferecidos não foi transferido para a maioria dos planejamentos anuais (PA) de educação física, como verificou-se no professor (P₁).

Neste caso, a disponibilidade de materiais e instalações que atendessem às expectativas do professor de educação física não foi transmitida na mesma proporção para um PA mais detalhado e abrangente das aulas, visando o melhor aproveitamento destes fatores no processo de aprendizagem e pedagógico dos alunos.

As anotações de campo (AC) não contemplaram esta categoria, mas o pesquisador constatou visualmente na escola do professor (P₁) a existência ainda de grande quantidade de bolas de futebol, de basquete e das outras modalidades citadas (futsal, voleibol, handebol, espirobol e tênis de mesa) e implementos auxiliares variados para as aulas de educação física em dois depósitos de material, além de uma quadra externa e um campo de futebol que não apresentam condições de uso.

Quadro 4 – Relação entre os instrumentos e as crenças de materiais e instalações

CRENÇAS DE MATERIAIS E INSTALAÇÕES				
AV Em analogia	QAP-A Em analogia	QIDP Em analogia	PA Em divergência	AC Nulo

4.3 Organização/Prática da Educação Física

Segundo os relatos apresentados nas entrevistas dos professores, esta categoria relacionou características que influenciam diretamente na qualidade das aulas, atuando na sua estrutura, e representam elementos intrínsecos da disciplina Educação Física nas escolas.

Alguns tópicos foram descritos pelos professores e designados subcategorias como *Número de Aulas por Semana*, *Número de Alunos por Turma*, *Planejamento das Aulas*, *Conteúdo de Ensino* e *Avaliação do Aluno*.

4.3.1 Número de aulas por semana

As entrevistas dos professores descreveram este item como importante para o desenvolvimento adequado da Educação Física nas instituições participantes da pesquisa.

A entrevista do professor (P₇) sintetizou a crença dos demais professores sujeitos da pesquisa:

“O número de aulas semanais? Eu acho que é insuficiente, pois temos duas aulas semanais. Deveria ter as três... para que o aluno possa ter uma seqüência maior de atividade, onde ele possa ter um melhor aproveitamento, tenha maior benefício com a Educação Física...”

Esta afirmação retratou o descontentamento da maioria dos professores em relação ao número de aulas de educação física por semana para cada turma e a justificativa para que esta quantidade fosse ampliada.

Nas suas entrevistas (ECP), seis professores manifestaram a necessidade de aumento deste número de duas para três ou quatro aulas semanais, enquanto que apenas um professor demonstrou-se satisfeito com as duas aulas semanais de educação física existentes por turma.

O Questionário sobre Ação do Professor na Visão do Aluno (QAP-A), do professor (P₇), determina que a maioria de seus alunos (50,84%) demonstrou-se favorável ao aumento no número de aulas de educação física por semana, em acordo com a sua crença. O mesmo resultado constatou-se na avaliação do QAP-A de todos os professores em conjunto (P₁ a P₇).

Um resultado inusitado e particular encontrado na avaliação dos QAP-As de todos os professores foi o antagonismo na comparação das respostas dos alunos do gênero feminino e masculino. Enquanto os primeiros manifestaram-se majoritariamente satisfeitos com o número de aulas de educação física por semana para cada turma (60,44%), a maioria dos alunos do gênero masculino demonstraram-se insatisfeitos com este número (58,65%).

Portanto, a maioria dos alunos do gênero masculino apresentou opinião em acordo com a crença dos professores para esta categoria, enquanto a maioria dos alunos do gênero feminino declarou-se contrário à esta crença.

Os questionários de informações demográficas dos professores (QIDP) foram unânimes em mencionar a reivindicação de incremento nas instalações desportivas das escolas para atendimento integral do educando, de acordo com a exigência de cada professor em particular.

Esta maior disponibilidade de espaços para a realização de atividades, como expressado nas entrevistas, exigiria um aumento do número de aulas de educação física, a fim de promover um melhor aproveitamento desta infra-estrutura requisitada e, conseqüentemente, o desenvolvimento físico, desportivo e psicológico do aluno em níveis aceitáveis.

Numa outra análise, a escassez de informações no Planejamento Anual (PA) deste professor (P₇) com relação à aplicação da Educação Física como sustentáculo para uma melhor formação dos alunos, fato comum na maioria dos PAs, poderia estar relacionada e ser proveniente do baixo número de aulas por semana para cada turma. Condição que poderia ser aliviada com o acréscimo da quantidade de aulas.

A Análise de Vídeo (AV) e a Análise de Campo (AC) não foram consideradas para esta categoria, já que não produziram dados pertinentes a serem descritos.

Quadro 5 – Relação entre os instrumentos e as crenças de número de aulas por semana

CRENÇAS DE NÚMERO DE AULAS POR SEMANA				
AV	QAP-A	QIDP	PA	AC
Nulo	Em analogia	Em analogia	Em analogia	Nulo

4.4 Características Pessoais dos Alunos

Esta categoria descreveu particularidades dos alunos das escolas agrotécnicas e cefets envolvidos na pesquisa, de acordo com as entrevistas dos professores. O conjunto de elementos citado resultou as subcategorias *Faixa Etária dos Alunos*, *Gênero dos Alunos*,

4.4.1 Frequência dos alunos

Diante da necessidade da prática de alguma atividade física por parte das pessoas, divulgada constantemente em nossos dias, esta subcategoria foi relevante para diagnosticar a crença dos professores em relação ao percentual de frequência de seus alunos e sua(s) estratégia(s) de atraí-los para as aulas de educação física.

Para esta categoria, o professor (P₆) relatou o seguinte em sua entrevista (ECP):

“...bem alto... sempre é em torno de 80, 90%, a frequência. A participação um pouco mais baixa. Isso depende do que você planejou pro aluno. Tem aluno que gosta de uma atividade, tem aluno que não gosta de outra... Depende da atividade e depende do jeito que você preparou porque de repente você prepara uma coisa... não atingiu o objetivo... Tem dia que a participação em determinada atividade, você consegue pegar o... ‘time’ da turma naquele dia, você tem a participação de quase 100%...”

Esta narrativa denotou, em suma, a crença dos professores (P₁ a P₇) quanto à porcentagem de frequência e participação de seus alunos. Entretanto, um dos professores acrescentou que a motivação da turma pode ser incluída como fator determinante de frequência e participação de alunos.

Durante a Análise de Vídeo (AV) e a Análise de Campo (AC), verificou-se uma discrepância nos números referentes à frequência de alunos em duas aulas do professor (P₆). As aulas de número 2 e 3 apresentaram, respectivamente, 22 alunos na AC e apenas 18 na AV. Então, será considerado para fins de análise nas aulas de número 2 e 3 o número de alunos verificado nas imagens das aulas.

Considerando estas duas formas de coleta de dados, as aulas do professor (P₆) apresentou média de 75,09% de frequência de alunos. Esta realidade não contemplou a crença estabelecida em sua ECP.

O Questionário sobre Ação do Professor na Visão dos Alunos (QAP-A) para o professor (P₆) determinou uma realidade diferente em relação à sua crença (ECP), pois apenas 60,81% dos alunos declararam-se frequentes às aulas de educação física.

A análise do questionário demográfico (QIDP) deste professor em particular (P₆), estabeleceu que foram realizadas reivindicações para a melhoria das instalações desportivas existentes e a criação de novas áreas para atendimento às necessidades dos alunos com relação à Educação Física.

Portanto, o fato de não haver opções variadas de ambientes para a realização de atividades nas aulas de educação física e, conseqüentemente, de ofertar aos alunos menos oportunidades de prática, poderia sugerir o baixo nível de frequência dos alunos.

Considerando estas relações, os indicadores do QIDP foram contrários às crenças presentes na entrevista de crença (ECP) deste professor.

O Planejamento Anual (PA) do professor (P₆) apresentou atividades diversificadas a serem realizadas durante as aulas de educação física, de acordo com os seus conhecimentos acumulados e a disponibilidade de instalações desportivas e de materiais. Esta característica relaciona-se com a frequência do aluno, pois ela será maior quanto maior a amplitude do planejamento.

Assim, o PA do professor (P₆) atende às expectativas de uma participação e frequência alta dos alunos nas aulas de educação física, em acordo com as crenças de sua ECP.

Quadro 6 – Relação entre os instrumentos e as crenças de frequência dos alunos

CRENÇAS DE FREQUÊNCIA DOS ALUNOS				
AV Em divergência	QAP-A Em divergência	QIDP Em divergência	PA Em analogia	AC Em divergência

4.5 Questão Subjetiva

O Questionário sobre Ação do Professor na Visão do Aluno (QAP-A) apresentou uma pergunta de caráter subjetivo e optativo, para que os alunos tivessem a oportunidade de manifestar suas considerações em relação aos professores de educação física.

Os resultados relacionaram, em diversas situações, a ação do professor e retratou a condição geral do professor de educação física das escolas agrícolas participantes da pesquisa, na visão dos alunos. Por isso foram observados como complemento das análises.

Dentre as reflexões apresentadas pelos alunos, observou-se um *Planejamento e Estrutura de Aula* indevido em variados aspectos, como expressado nesta narrativa: *“As aulas de educação física são cansativas e não são criativas, não motivando os alunos a serem freqüentes. O professor não é participativo e as suas aulas são repetitivas.”*

Em geral, este cenário de insatisfação foi considerado pelos alunos para seis professores, dentre os sete que participaram da pesquisa, e serviu para demonstrar que as crenças dos professores quanto a planejamento e estruturação das aulas de educação física devem ser revistas e redirecionadas, a fim de atender as expectativas dos alunos.

Em sua entrevista, o professor (P₅) relatou o seu planejamento e o desenvolvimento de sua aula:

“... ele é de acordo com a realidade da escola... com o que tem de novo, de moderno, temos aulas teóricas, aulas práticas... as regras que são atuais... os exercícios de alongamento e aquecimento utilizados em todos os esportes... Em resumo, chego, faço a chamada, os alunos fazem o aquecimento e alongamento... alguma atividade recreativa antes do coletivo... ou algum exercício pedagógico visando melhoria das valências e habilidades do esporte que será jogado... depois são divididas as equipes para o coletivo. Os alunos que não quiserem participar do coletivo fazem outras atividades possíveis.”

A Análise de Vídeo (AV) do professor (P₅) contemplou as suas crenças, como demonstrado nas imagens de suas aulas de números 1, 2, 3, 4, 5 e 6, apesar de retratarem o descontentamento dos alunos por acontecerem de forma repetitiva.

Portanto, as informações colhidas na pergunta subjetiva dos questionários dos alunos (QAP-A) mostraram-se em divergência com as crenças (ECP) e com as ações (AV) do professor (P₅).

O QIDP do professor (P₅) revelou que o mesmo possuía 11 (onze) anos de profissão e ainda não havia realizado algum curso de pós-graduação. Este fator determina estagnação profissional por parte deste professor e ausência de aprimoramento de técnicas pedagógicas necessárias para a evolução da qualidade das aulas de educação física.

Sendo assim, o QIDP deste professor continha elementos que não atendiam um planejamento e estrutura de aula da disciplina a níveis satisfatórios, acordando com os protestos dos alunos e não compatível com as crenças.

Em contrapartida, o planejamento (PA) apresentado pelo professor (P₅) revelou a aplicação de conteúdos variados, envolvendo um grande número de atividades e modelos pedagógicos. No entanto, estas características, reclamadas pelos alunos, não foram comprovadas nas imagens das aulas (AV).

As anotações de campo (AC) registraram fatos que corresponderam à crença relatada pelo professor (P₅), assinalados em suas aulas de número 1 a 6, e que foram verificados nas imagens das aulas (AV).

Desta maneira, considerando o planejamento e a estrutura das aulas de educação física, demonstrou-se uma proximidade entre crença e ação deste professor, apesar de expressarem a insatisfação da maioria dos alunos.

Um outro fator verificado que mereceu destaque nas respostas dos alunos foi o *Relacionamento Professor-Aluno*, considerado, segundo suas opiniões, positivo para todos os professores em diversas situações e circunstâncias, como verificado nesta declaração:

“... ele é um ótimo profissional, sabe respeitar a cada pessoa com suas diferenças, é democrático, sabe lidar com seus alunos de maneira agradável e satisfatória.”

Desta vez, verificou-se a equivalência entre a opinião do aluno (QAP-A) e as crenças dos professores para esta condição, como exemplificado na entrevista do professor (P₆):

“A gente nunca pode achar que sabe tudo e eu aprendo muito com os alunos... o professor tem que respeitar o aluno e o aluno respeitar o professor... Então eu acho que... o professor, ele tem que se interagir com a turma, tem que sentir os alunos e ele tem que ser uma pessoa aberta...”

A Análise de Vídeo (AV) apresentou imagens de atividades múltiplas realizadas durante as aulas, sempre de forma descontraída e alegre.

Quanto ao relacionamento com os alunos, as imagens manifestaram uma preocupação e zelo constante do professor (P₆) com seus alunos, como encontrado em sua aula de número 3, às 10:18 horas, quando disse de forma educada e calma em relação à hidratação:

“... está um a zero para a equipe sem camisa... vamos fazer outra atividade, toma um golinho d’água... toma um golinho e volta...”

O Questionário de Informações Demográficas do Professor (QIDP) apresentou a realização de curso de Pós-Graduação, apesar de 23 (vinte e três) anos de profissão, que determinam a condição de um profissional atualizado e antenado com as modernidades pedagógicas, como mencionado na declaração do aluno e nas crenças do professor (P₆).

O Planejamento Anual (PA) do professor (P₆) estabeleceu uma variedade de atividades que atendem as características liberais e democráticas de um programa de ensino, em conformidade com o depoimento do aluno e com as crenças do referido professor.

As anotações de campo (AC) denunciam também a equivalência entre crença e ação para *Relacionamento Professor-Aluno*, pois em sua aula de número 2, às 10:00 horas, um aluno da equipe de camisa realiza apoio de duas mãos contra o solo com as pernas estendidas durante uma atividade de handebol, demonstrando descontração e liberdade para agir daquela maneira.

Portanto, de acordo com as informações prestadas para *Relacionamento Professor-Aluno* no QAP-A, houve coerência para estabelecer mais uma vez relação entre a crença e a ação do professor (P₆), além de transparecer a satisfação por parte dos alunos.

Quadro 7 – Relação entre os instrumentos e as crenças de planejamento e estrutura de aula

CRENÇAS DE PLANEJAMENTO E ESTRUTURA DE AULA				
AV Em analogia	QAP-A Em divergência	QIDP Em divergência	PA Em analogia	AC Em analogia

Quadro 8 – Relação entre os instrumentos e as crenças de relacionamento professor-aluno

CRENÇAS DE RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO				
AV Em analogia	QAP-A Em analogia	QIDP Em analogia	PA Em analogia	AC Em analogia

5 CONCLUSÃO

As observações colhidas no presente estudo originaram-se de variadas técnicas de coleta de dados, as quais produziram resultados fidedignos e devidamente catalogados e comprovados através dos materiais arquivados.

Deve-se ressaltar que pesquisas neste sentido, que abordem crenças e ações de professores de educação física, devem ser realizadas e incentivadas para se determinar conceitos científicos cada vez mais concretos, estruturados e embasados em relação aos temas, promovendo a aproximação destas realidades, pois as crenças dos professores de educação física devem ser consideradas para a avaliação das suas ações em sala de aula.

Desta maneira, a prática pedagógica da Educação Física pode se tornar uma real promotora da melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e não apenas a repetição de atividades, movimentos ou exercícios automatizados, fixados nas mentes dos profissionais da área.

Esta pesquisa deteve-se apenas na comparação descritiva das características de crença e ação dos professores de educação física de instituições federais de formação técnica e, em nenhum momento, pretendeu questionar ou analisar a qualidade das aulas.

Portanto, os resultados foram alcançados mediante a comparação das entrevistas de crença dos professores (ECP) com as análises de vídeo (AV). Os questionários sobre ação dos professores na visão dos alunos (QAP-A), os questionários de informações demográficas dos professores (QIDP), os planejamentos anuais de educação física (PA) e as anotações de campo (AC) foram considerados como suporte para a análise dos dados, fornecendo subsídios para o esclarecimento da crença ou da ação do professor em sala de aula.

Assim, os fatores *Cultura Social, Metodologia de Ensino, Importância da Educação Física/Esporte/Atividade Física, Materiais e Instalações, Número de Aulas por Semana e Frequência dos Alunos* foram analisados de acordo com as técnicas de investigação utilizadas, consideradas para cada professor em particular. Uma questão subjetiva presente no Questionário sobre Ação do Professor na Visão do Aluno (QAP-A) também foi considerada para fins de estudo nesta pesquisa e apresentou resultados relevantes com relação a *Planejamento e Estrutura das Aulas e Relacionamento Professor-Aluno*.

As conclusões do presente estudo foram realizadas e apresentadas inicialmente a partir de cada uma das categorias de crenças destacadas das entrevistas relacionadas para cada professor (1 a 8) e, em seguida, de acordo com cada instrumento de coleta de dados para todas as categorias de crença da pesquisa (A a E).

1) *Cultura Social*

De acordo com a entrevista (ECP) do professor, suas crenças foram constatadas em suas ações verificadas nas imagens de vídeo (AV). Os questionários dos alunos (QAP-A) também forneceram informações que atestavam as crenças do professor. Os questionários demográficos (QIDP), o planejamento de educação física (PA) e as anotações de campo (AC) sustentaram as crenças encontradas na sua entrevista, apesar do QIDP também conter dados que não contemplaram as crenças.

2) *Metodologia de Ensino*

A análise das imagens de vídeo (AV) comprovou as crenças do professor para este quesito, que foram igualmente constatadas nas respostas dos questionários dos alunos (QAP-A), nos questionários demográficos (QIDP), nos planejamentos de educação física (PA) e nas anotações das aulas (AC).

3) *Importância da Educação Física/Esporte/Atividade Física*

As crenças do professor para esta categoria foram verificadas nas suas ações em sala de aula (AV). As análises do questionário de ação do professor (QAP-A), do questionário

demográfico (QIDP), do planejamento de educação física (PA) e das anotações das aulas (AC) também verificaram relação entre a crença e a ação.

4) Materiais e Instalações

Mais uma vez as imagens (AV) atestaram as crenças do professor, colaboradas pelas informações dos questionários dos alunos (QAP-A) e dos professores (QIDP). Contudo, o planejamento (PA) continha dados que não confirmavam as crenças e as anotações de campo (AC) não foram utilizadas neste item por não produzirem informações pertinentes.

5) Número de Aulas por Semana

A uniformidade entre crença e ação do professor para esta categoria foi evidenciada pelos alunos nos questionários (QAP-A) e contempladas em informações contidas nos questionários demográficos (QIDP) e nos planejamentos de educação física (PA). As imagens (AV) e as anotações (AC) das aulas não produziram dados para este assunto que pudessem ser descritos.

6) Frequência dos Alunos

As crenças do professor não foram comprovadas nas ações (AV) em sala de aula para esta categoria. Mesmo os questionários dos alunos (QAP-A), os questionários demográficos (QIDP) e as anotações realizadas a partir das aulas (AC) produziram dados que discordam das crenças apresentadas na entrevista (ECP). Apenas o planejamento (PA) registrou proximidade com as crenças do professor.

7) Planejamento e Estrutura de Aula

Esta primeira característica oriunda de questões subjetivas dos questionários dos alunos (QAP-A), determinou as crenças do professor confirmadas nas imagens das suas aulas (AV). Também foram conferidas no planejamento de educação física (PA) e nas anotações durante as aulas (AC). Contudo, o questionário dos alunos (QAP-A) e o questionário demográfico (QIDP) apresentaram dados incompatíveis com as crenças.

8) Relacionamento Professor-Aluno

Para este item retirado do questionário dos alunos, as ações do professor (AV) evidenciaram as crenças presentes na sua entrevista. As demais técnicas de coleta de dados (QAP-A, QIDP, PA e AC) corroboraram as crenças deste professor.

A) Análise de Vídeo

Em termos gerais, dentre as oito situações analisadas, as crenças dos professores destacadas das entrevistas (ECP) foram comprovadas nas imagens das aulas (AV) em 6 situações (cultura social, metodologia de ensino, importância da educação física/esporte/atividade física, materiais e instalações, planejamento e estrutura de aula e relacionamento professor-aluno), não comprovadas em 1 (frequência dos alunos) e considerada nula em 1 (número de aulas por semana).

B) Questionário sobre Ação do Professor na Visão dos Alunos

Considerando a relação das crenças com os questionários dos alunos (QAP-A), os resultados apontaram novamente equivalência em 6 fatores (cultura social, metodologia de ensino, importância da educação física/esporte/atividade física, materiais e instalações, número de aulas por semana e relacionamento professor-aluno) e discordância em 2 (frequência dos alunos e planejamento e estrutura de aula).

C) Questionário de Informações Demográficas dos Professores

Os questionários demográficos (QIDP) forneceram informações que atestavam ou validavam as crenças dos professores (ECP) em 6 circunstâncias (cultura social, metodologia de ensino, importância da educação física/esporte/atividade física, materiais e instalações, número de aulas por semana e relacionamento professor-aluno) e discordância em 2 (frequência dos alunos e planejamento e estrutura de aula).

D) Planejamento Anual

Os dados do planejamento anual de educação física (PA) esteve relacionado com as crenças (ECP) dos professores em 7 circunstâncias (cultura social, metodologia de ensino, importância da educação física/esporte/atividade física, número de aulas por semana, frequência de alunos, planejamento e estrutura de aula e relacionamento professor-aluno) e divergência em apenas 1 (materiais e instalações).

E) Anotação de Campo

As anotações durante as aulas (AC) forneceram informações condizentes com as crenças (ECP) dos professores em 5 circunstâncias (cultura social, metodologia de ensino, importância da educação física/esporte/atividade física, planejamento e estrutura de aula e relacionamento professor-aluno), discrepância em 1 (frequência dos alunos) e apresentaram-se nulas em 2 (materiais e instalações e número de aulas por semana).

Desta maneira, as conclusões apresentadas nesta pesquisa, considerando a relação ECP-AV e a contribuição dos demais instrumentos de coleta de dados (QAP-A, QIDP, PA e AC), convergiram para considerar as crenças dos professores aproximadas de suas ações durante as aulas de educação física na maioria das situações examinadas. Em oito categorias investigadas, seis obtiveram resultados em que a ação do professor esteve acompanhada de sua crença.

Portanto, concluiu-se através do presente estudo, que as crenças e as ações dos professores de educação física das escolas agrotécnicas federais de Barbacena-MG e Uberlândia-MG e dos centros federais de educação tecnológica de Bambuí-MG e Uberaba-MG apresentaram similaridades em seis fatores pesquisados contra divergências em apenas dois. Então, crenças atuaram na maioria das ações destes professores em sala de aula de educação física.

Entretanto, estas conclusões não podem ser definitivas, mesmo para a realidade na qual foram estruturadas, e modelos de estudos variados devem ser aplicados para a construção de paradigmas eficientes e produtivos do ponto de vista pedagógico em relação a crença e ação de professores de educação física. Isto possibilitará a exploração continuada da epistemologia de crença e ação dos professores, visando a aplicação de uma Educação Física mais abrangente, inclusiva e de boa qualidade em nosso país.

5.1 Recomendações

Este estudo, apesar de realizado com ferramentas adequadas e amplamente utilizadas em pesquisa científica, produziu algumas recomendações metodológicas a serem apresentadas, no intuito de colaborar com futuras investigações relacionadas com crença e ação de professores de educação física ou ao universo de pesquisa social que exijam os mesmos instrumentos de coleta de dados:

- 1) As entrevistas semi-estruturadas de crenças dos professores podem ser mais bem exploradas por um pesquisador mais experiente e acostumado a este tipo de coleta de dados. Assim, é viável o pesquisador realizar o maior número de entrevistas possíveis em um estudo piloto, por exemplo;
- 2) As imagens das aulas devem focar de perto o professor de educação física, a fim de que todos os seus pronunciamentos sejam registrados;
- 3) O Questionário sobre as Ações do Professor na Visão dos Alunos (QAP-A) deve conter ao menos uma pergunta subjetiva para que os alunos expressem livremente suas opiniões. Isto pode ser útil na apreciação dos resultados da pesquisa;
- 4) Os questionários aos alunos devem ser aplicados pessoalmente pelo pesquisador para evitar interferência de seus professores nas respostas;

- 5) A aplicação de *Triangulação* foi muito importante na obtenção dos resultados nesta pesquisa e é recomendado para análise de dados em pesquisa de caráter social.

6 REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A temática da qualidade e a política educacional no Brasil. *Educação e Sociedade*, n 49, p. 449-67, dez/94.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtec, 1999.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo. *Entre a educação física na escola e a educação física da escola*. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997. 189 p.
- CÔTÉ, J., SALMELA, J. H., BARIA, A., & RUSSEL, S. J. Organizing and interpreting unstructured qualitative data. *The Sport Psychologist*, v. 7, p. 127-37, 1993.
- CÔTÉ, J., SALMELA, J. H., TRUDEL, P., BARIA, A., & RUSSEL, S. J. The coaching model: A grounded assessment of expertise gymnastic coaches' knowledge. *The Journal of Sport and Exercise Psychology*, v 17, p. 1-17, 1995.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000 / Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003. 288 p.
- DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Caderno de Pesquisa*, n. 115, p. 139-54, mar/2002.
- FERNANDEZ-BALBOA, J. M. Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, v. 11, p. 59-77, 1991.
- FERRETTI, C. I. et al (org). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. 224 p.
- FISCHER, Peter et. al. Ensino ou produção: o dilema das escolas agrotécnicas. In: *Ensino e Produção: o dilema das escolas agrotécnicas federais*. UFG, (texto mimeo.), 1988.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. *Ensino médio: desafios e reflexões*. Campinas: Papirus, 1994. p. 63-73.
- GARIGLIO, José Ângelo. A ação docente na sala de aula da educação física: saberes e práticas docentes em jogo. <http://www.Maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG>. Acesso em: 20 jul 2006.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.
- HOUAISS, A., VILLAR, M. S., FRANCO, M. M.. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. 1 ed. Objetiva, Rio de Janeiro: 2001. 2922 p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Legislação educacional. <http://portal.mec.gov.br/setec/index>. Acesso em: 03 mar 2007.

KUENZER, A. Z. Avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro. *Ensaio*, v. 6, n. 20, p. 365-84, jul/set. 1995.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. 263 p.

LOCKE, Lawrence F. Qualitative research as a form of scientific inquiry in sport and physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, v. 60, n. 1, p. 1-20. 1989.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994. 183 p.

MATHISON, Sandra. Why triangulate? *Educational Researcher*, p. 13-17, mai. 1988.

MATUI, J. *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995. 247 p.

Michaelis: moderno dicionário inglês-português, português-inglês. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2000. – (Dicionário Michaelis). 1735 p.

MORAES, L. C., RABELO, A. S., SALMELA, J. H. Papel dos pais no desenvolvimento de jovens futebolistas. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 211-22, 2004.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v. 19, p. 317-28. 1987.

NIÚE DA PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO DA UFRGS. Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. 4. ed. Ed. da Universidade/UFRGS. 1998.

Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. Ed. Nova Fronteira / Lexikon Informática. 1999. 1 CD-ROM.

PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, Washington, v. 62, n 3, p. 307-32. Fall, 1992.

SAGE, G. H. A commentary on qualitative research as a form of scientific inquiry in sport and physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, v. 60, n 1, p. 25-29. 1989.

SANTOS, A. *Didática sob a ótica do pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2003. 124 p.

SANTOS, A. Tecendo relações em sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Curitiba, 2004a. 12 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004b. 94 p.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2002. 335 p.

WIKIPÉDIA, A Enciclopédia Livre. Crença. <http://pt.wikipedia.org/wiki/cren> Acesso em: 25 mar 2007.

7 ANEXOS

- Anexo A – Modelo de Questionário de informações Demográficas dos Professores (QIDP)
- Anexo B – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada de Crença dos Professores (ECP)
- Anexo C – Modelo de Questionário sobre a Ação do Professor na Visão do Aluno (QAP-A)
- Anexo D – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (via voluntário)

QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÕES DEMOGRÁFICAS DO PROFESSOR (QIDP)

Formação acadêmica – escola, tempo de profissão, pós-graduação.

- a) Qual a sua formação acadêmica?
- b) Em que escola estudou?
- c) Quanto tempo tem de profissão?
- d) Concluiu algum curso de pós-graduação? Qual e onde?

Origem desportiva – tempo de prática desportiva, modalidade, nível de competição.

- a) Você já praticou algum esporte?
- b) Qual a modalidade?
- c) Durante quanto tempo?
- d) Qual o nível de competição que atingiu?

Instalações desportivas da escola.

- a) Quais as instalações desportivas de sua escola?
- b) Quais as suas reivindicações para o setor?

Material de trabalho – qualidade e quantidade.

- a) Qual a qualidade do material desportivo utilizado por você nas aulas e treinamentos?
- b) A quantidade requisitada por você é atendida?

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DE CRENÇA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - ECP

1. CARACTERÍSTICAS PESSOAIS

- Infância/adolescência.
- Família.
- Vizinhos/treinador/outros.
- Religião.
- Escola/professores.
- Escolha da profissão.
- Motivação profissional.
- Importância da EF.
- Relacionamento com aluno – interação/participação em aula; preconceito social/étnico/sexual; amizade extraclasse.
- Normas de conduta para aluno – horário; uniforme; disciplina; frequência.

2. CARACTERÍSTICAS CONTEXTUAIS

- Concepção de educação física: direção e comunidade escolar – valorização e nível de envolvimento.
- Apoio pedagógico: computador, vídeo, TV, sala de aula, psicólogo, auxiliar, etc – prováveis reivindicações.
- Nº de professores de educação física; nº de aulas/semana; nº de alunos/turma; nº de aulas/turma/semana – prováveis sugestões de mudanças.
- Atuação como professor/treinador – diferenças de cargos.
- Localização da escola: zona rural/urbana – vantagens e desvantagens.
- A escola na sociedade local – importância e atuação.
- Renda mensal – satisfatória/não satisfatória.

3. CARACTERÍSTICAS DO ALUNO

- Faixa etária – qual; vantagens e desvantagens.
- Gênero – turmas mistas; vantagens e desvantagens.
- Portador de necessidades especiais.
- Nível social/cultural/econômico – diferenças; interferência em aula.
- Nível de participação e frequência do aluno.
- Iniciação desportiva – avaliação de aptidão/aprendizado.

4. ORGANIZAÇÃO, AVALIAÇÃO E TREINAMENTO/EXECUÇÃO

- Planejamento das aulas – atualizado; executado.

- Conteúdo de ensino – atualizado; interdisciplinar; atende necessidade do aluno (portador de necessidade especial), de conhecimento do aluno.
- Metodologia de ensino – democrática X autoritária; utilização do apito (função).
- Equipes de competição – objetivos; treinamento técnico, tático, físico e psicológico.
- Avaliação do aluno – aulas e treinamento; quando e como.
- Material e instalações atendem metodologia e conteúdo de ensino.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
Instituto de Agronomia
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola

Caro aluno,

O presente questionário será objeto de estudo da dissertação de mestrado “Relação entre Crença e Ação do Professor de Educação Física de Duas Escolas Agrotécnicas Federais e Dois Centros Federais de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Confrontando Realidades”. Por isso, antecipo meus sinceros agradecimentos a todos vocês pela colaboração. Paulo Henrique Soares de Carvalho

AÇÃO DE CRENÇA DO PROFESSOR – VISÃO DO ALUNO

Identificação

Escola: _____

Curso: _____ Série: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Nome do professor de educação física: _____

Respostas na escala Likert:

- a) – Não
- b) – Na maioria das vezes “não”
- c) – Algumas vezes “sim” e algumas vezes “não”
- d) – Na maioria das vezes “sim”
- e) – Sim

QUESTIONÁRIO

1. As atividades das aulas de educação física são desenvolvidas pelo professor com educação e dedicação em relação aos alunos?

2. É considerado satisfatório o relacionamento existente entre você e o seu professor de educação física?

3. Você observa qualquer traço de preconceito social, étnico ou sexual por parte de seu professor de educação física com os alunos durante as aulas?

4. Existe amizade extraclasse entre você e seu professor de educação física?

5. Você considera que o seu professor de educação física deve participar com os alunos das atividades realizadas durante as aulas?

6. O seu professor de educação física é exigente com os alunos quanto a cumprimento de horário para as aulas?

7. Quanto a uniforme, é exigido algum critério para os alunos participarem das aulas de educação física?

8. Em sua opinião, é cobrado algum padrão de disciplina dos alunos nas aulas de educação física?

9. A frequência é cobrada nas aulas de educação física por parte de seu professor?

10. O seu professor de educação física utiliza métodos democráticos nas aulas?

11. O seu professor de educação física utiliza o apito durante as aulas?

12. O professor utiliza o apito durante as aulas para o jogo ou para a disciplina?

a) Para o jogo _____

b) Para a disciplina _____

13. Em sua opinião, as aulas de educação física são importantes na sua escola?

14. Você considera o número de professores de educação física da escola suficiente?

15. O material utilizado é suficiente em qualidade para atender às necessidades das aulas de educação física?

16. O material utilizado é suficiente em quantidade para atender às necessidades das aulas de educação física?

17. As instalações atendem às necessidades das aulas de educação física?

18. Em sua opinião, o número de aulas de educação física por semana é suficiente?

19. O número de alunos de sua turma nas aulas de educação física é considerado ideal?

20. Em sua opinião, o seu professor de educação física segue um planejamento anual pré-estabelecido?

21. Você considera atualizado o planejamento anual do seu professor de educação física?

22. O seu professor de educação física integra as aulas de educação física com outras disciplinas?

23. Você tem conhecimento antecipado do conteúdo de Educação Física que será desenvolvido?

24. Você considera atualizado o conteúdo de Educação Física?

25. O conteúdo de Educação Física atende às necessidades do aluno?

26. O aluno deveria ser avaliado fisicamente nas aulas de educação física?

27. Você considera necessário avaliação escrita em educação física?

28. Você observa alguma dificuldade do seu professor de educação física desenvolver as aulas em razão da faixa etária de sua turma?

29. A participação simultânea dos gêneros masculino e feminino nas aulas de educação física é fator de dificuldade para o professor desenvolver os conteúdos?

30. O seu professor de educação física permite que a diferença de nível social, cultural ou econômico entre os alunos da sua turma seja motivo de interferência nas aulas?

31. Você é freqüente às aulas de educação física?

Pergunta aberta e opcional:

32. Quais as suas considerações com relação a seu professor de educação física?



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (VIA DO
VOLUNTÁRIO)**

Você participará de uma pesquisa de mestrado intitulada **Crença e Ação do Professor de Educação Física de duas Escolas Agrotécnicas Federais e dois Centros Federais de Educação Tecnológica de Minas Gerais: Confrontando Realidades**, do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, orientada pelo Prof. Dr. Luiz Carlos Couto de Albuquerque Moraes e desenvolvida pelo mestrando Paulo Henrique Soares de Carvalho.

O objetivo dessa pesquisa é descrever as relações encontradas entre a crença e a ação dos professores de educação física destas instituições.

Os dados serão coletados entre os meses de fevereiro e agosto de 2006. O pesquisador estará presente em sua escola para entrevistá-lo e apresentá-lo o questionário de informações demográficas para que seja respondido. Num segundo momento, o pesquisador realizará as filmagens das suas aulas de educação física e aplicará um questionário aos seus alunos a respeito das crenças relatadas.

A sua identidade não será revelada e os procedimentos metodológicos dessa pesquisa não oferecem nenhum risco de integridade física, psíquica ou social.

Todas as despesas concernentes a esse estudo serão custeadas pelo pesquisador. Não será concedida remuneração financeira, material ou de qualquer outra ordem a você ou a outro participante desse estudo. Sendo assim, fica clara a sua condição de voluntário.

Os resultados dessa pesquisa somente serão utilizados para a publicação em periódicos e eventos científicos das áreas de Educação Física, Psicologia do Esporte e Educação.

Para a elucidação de quaisquer dúvidas que possam ocorrer antes, durante ou ao término do desenvolvimento da pesquisa, você poderá contatar o *orientador principal* do projeto pelo e-mail lmoraes@ufmg.br ou pelo telefone (31) 34992348. O *mestrando* poderá ser acionado pelo e-mail paulohsdc@yahoo.com.br ou pelo telefone (32) 99634222. O Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ poderá ser contatado através do número (21) 37873772 / 3692 / 3755.

Estando de acordo com as condições acima apresentadas, aceito participar voluntariamente dessa pesquisa.

_____, _____ de _____ de 2006.

Assinatura do Voluntário

Assinatura do Pesquisador