
EDUCAÇÃO FÍSICA

ADRIANO DE LAVOR REIS

**ESTADOS EMOCIONAIS EM PROFESSORES
RECÉM-FORMADOS: ANÁLISE CONTEXTUAL**



Rio Claro
2013

Adriano de Lavor Reis

Estados Emocionais em professores recém-formados: análise contextual.

Orientador: Afonso Antônio Machado

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciado em Educação Física

Rio Claro
2013

796.01 de Lavor Reis, Adriano
D278e Estados emocionais em professores recém-formados : análise
contextual / Adriano de Lavor Reis. - Rio Claro, 2013
49 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Educação Física) -
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Afonso Antonio Machado

1. Esportes – Aspectos psicológicos. 2. Estados emocionais. 3. Prática
docente. 4. Professor iniciante. I. Título.

Dedico o mesmo primeiramente a Deus, sem ele, nada conseguiria. Dedico também a meus Pais, Dorival e Maria Lucia, e a minha namorada, Glenda, sem os quais, nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Afonso pelo contato que pude ter durante a minha graduação e os vários ensinamentos que a mim foram transmitidos, você é um amigo muito especial. Agradeço ao Lucas Cecarelli, que, teve extrema paciência e dedicação na elaboração deste trabalho, sem a sua ajuda, o caminho seria muito árduo, obrigado. Não tenho palavras para agradecer meus pais que sempre me deram totais condições para que o sonho de me graduar na UNESP fosse possível.

O que me entristece é saber que a minha avó Cida não está aqui, entre nós, para poder ver esse triunfo que eu muito batalhei.

Obrigado a toda a minha família, Jailson, Tia Célia, Tio Rubens, Tia Helena (meus padrinhos! :D), meus primos Jeferson, Elinton, Tio Salvador, Tia Dirce, Minhas primas, Ana Lucia, Mariana e Juliana, Minha Tia Fátima, meu Tio Ovídio, meu primo Thiago, Meu tio Luis, Minha Tia Deise, Meus primos menores, Jenifer, July e João, se eu, Adriano, sou a pessoa que sou, parte disso devo a vocês, a minha família que me ajuda a ser um ser humano melhor a cada dia e me completam.

Não posso esquecer dos meus amigos do C.V.V, vocês são e sempre serão uma parte importante da minha vida, eu meloro como ser humano dia após dia com vocês.

A minha namorada Glenda, que tantos entraves passamos juntos, tantas vezes você ouviu as minhas reclamações e foi extremamente paciente comigo, obrigado, você é importante na minha vida.

Sinto a necessidade de pontuar todos os meus amigos e colegas de licenciatura que me acompanharam neste percurso: Jaqueline, Lucas Brino, Patricia, Renan, Tabata, Taynara, Raíssa, Raquel, Livia, Cláudia, Mobral, Chico (escroto!) Leandro, Miguel, Nicholas, Baldochi, Aninha, Larissa, Juliana, Marina, Maíra, Giovanna Roque, Cris, Vinicius e Matheus (Neymar).

Mas, meus carinho vem os meus amigos que são mais próximos de mim aqui na Unesp Rio Claro, Leandro, Chico (escroto!), Miguel, Neymar, Nicolas, Brino, as maiores risadas, o maior companheirismo que eu pude sentir nessa jornada foram ao lado de vocês, das conversas furadas, enfim, à vocês, o meu muito obrigado, vocês estarão para sempre comigo.

Quase finalizando meus agradecimentos, a grandes amigos, de longas risadas e também de conversas muito divertidas Diego e Kotete! Ah, Não posso esquecer-me

também do Fabinho, um grande amigo, meu Brother de Bauru! RAÇA!!!!

Uma vez, vi o filme Invictus, e vi o poema que o Mandela lia na suas angustias, o mesmo me ajudou muito nas minhas incertezas e angustias:

“Do fundo da noite que me envolve
Escura como o inferno de ponta a ponta
Agradeço a qualquer Deus que seja
Pela minha alma inconquistável

Nas garras dos destino
Eu não vacilei nem chorei
Sob as pancadas do acaso
Minha cabeça está sangrenta, mas ereta

Além deste lugar tenebroso
Só se percebe o horror das trevas
E ainda assim, o tempo,
Encontra, e há de encontrar-me, destemido

Não importa quão estreito o portão
Nem quão pesado os ensinamentos
Eu sou o mestre do meu destino
Eu sou o comandante da minha alma”
William Ernest Henley

Obrigado Senhor pelas pessoas que colocou em meu caminho, sou um privilegiado.
Ah, se eu pudesse escolher qual caminho fazer, faria o mesmo caminho, tudo de novo...

Loko Loko Loko, eu sou da UNESP!

Loko!

Resumo

De modo geral, o início da carreira constitui um período marcado por crises. Huberman (1992) aponta que esse período é considerado pelo professor como um dos mais difíceis da vida profissional docente. Segundo Machado (2004), a educação física trabalhada apenas na perspectiva competitiva na escola, não contribui para que a escola desempenhe seu papel social. Esse tipo de abordagem incentiva o uso de estigmas, rótulos e preconceitos, tão comuns na escola, e que marginalizam, ainda mais, os alunos de classes menos favorecidas, podendo o esporte de “alto rendimento” dentro dos muros da escola criar alunos com baixa auto-estima, motivação dentro outros transtornos possíveis. O estudo apresenta fundamental importância para auxílio e apoio aos docentes iniciantes, de modo que estes possam entender, compreender e enfrentar os principais aspectos emocionais que interferem em sua prática. Desta maneira nosso objetivo foi identificar os processos emocionais mais recorrentes em docentes inexperientes e identificar, ainda, como estes estados emocionais podem influenciar nas atitudes profissionais e pessoais destes professores. Por intermédio de um estudo bibliográfico, então, buscamos depoimentos, relatos e estudos de caso que ofereçam material suficiente para nossa análise e interpretação, de modo a poder colaborar com a área de estudo e avançar para propostas que não sejam descabidas ou atadas ao sistema vigente. Dentre os estados emocionais relatados na literatura, destacam-se como principais, mais presentes e influentes sob o professor iniciante os listados à seguir: Ansiedade; Estresse; Medo; Vergonha; Baixa Autoconfiança e Motivação. Frente a estes estados, Damasio (1996) relata que os Estados Emocionais influem diretamente no estilo e eficiência dos processos cognitivos. Machado (2006) pontua que o professor deve dispor de um conjunto de técnicas e procedimentos que conduza sua prática pedagógica de modo adequado ao grupo que lidera. Para tanto, o conhecimento da Psicologia da Atividade Física é fundamental. A partir dos fatos apresentados, podemos constatar que os Estados Emocionais inferem diretamente na qualidade da docência de professores iniciantes, sendo que estes apresentam vulnerabilidade frente à essa nova etapa, a docência. Cabe, deste modo, aos professores, buscar entendimento e compreensão acerca da temática e dos fatores que interferem em seu trabalho docente, em busca de estratégias e técnicas de manejo dos estados emocionais, facilitando sua prática.

Palavras Chaves: Estados Emocionais; Prática docente; Professor iniciante.

Abstract

In general, the early career is a period marked by crises. Huberman (1992) points out that this period is considered by the teacher as one of life's most difficult professional teaching. According to Machado (2004), the physical education worked only in competitive perspective in school, does not contribute to the school to perform its social role. This approach encourages the use of stigmas, labels and prejudices, so common in school, that marginalize even more students from lower classes, and can make the sport of " high performance " within the school walls create students with low self-esteem and low motivation within other possible disorders . Thus, this study presents the fundamental importance to aid and support to novice teachers, so that they can understand, and address key emotional aspects that interfere in their practice. Thus, our aim was to identify the most recurrent emotional processes in novice teachers identify and also how these emotional states can influence the professional and personal attitudes of these teachers. Through a bibliographic we seek statements, reports and case studies that provide enough material to our analysis and interpretation in order to collaborate with the study area and proceed to proposals that are not unreasonable or tied to the current system. Among the emotional states reported in the literature, we highlight the main, more present and influent in the beginner teacher as listed as follow: Anxiety, Stress, Fear, Shame, Low Self Confidence and Motivation. Considering these states, Damasio (1996) reports that the United Emotional directly influenced the style and efficiency of cognitive processes, in other words, interfere with the performance of teachers in the teaching front. Thus, Machado (2006) points out that the teacher should have a set of techniques and procedures that drive their practice in a manner appropriate to the leading group. Therefore, the knowledge of Psychology of Physical Activity is the key. From the facts presented , we note that the United Emotional infer directly the quality of teaching of beginning teachers , and the teachers shows vulnerability to this new phase. So, teachers should seek understanding of the subject and of the factors that interfere with their teaching seeking strategies and management techniques of emotional states, facilitating their practice.

Keywords: Emotional States; Teaching Practice; Beginner Teacher

Sumário

1 – INTRODUÇÃO.....	1
2 – REVISÃO DE LITERATURA	3
2.1 Definição de Professor.....	3
2.1.1 Ser Professor.....	3
2.2 A Educação	6
2.2.1 Historicidade da formação docente ao longo dos anos.....	8
2.2.1.1 Currículo mínimo e formação pedagógica.....	9
2.3 Licenciatura	12
2.4 Estados Emocionais	16
2.4.1 Emoções e escola	18
2.4.2 Motivação	21
2.4.3 Medo	21
2.4.4 Ansiedade.....	22
2.4.5 Estresse	24
3 – OBJETIVO	25
5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	27
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
7 – REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36

1 – INTRODUÇÃO

A LDB, em seu artigo 1º, afirma que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (BRASIL, 1996). Acreditamos ser de grande importância essa visão sobre os primeiros anos da educação, para aqueles que assumem a profissão docente de modo geral; o início da carreira constitui um período marcado por crises.

Com relação a crises, Huberman (1992) relata que várias pesquisas revelam que esse período é considerado pelo professor como um dos piores da vida profissional docente. O fato de estar iniciando uma nova carreira, acarreta em novos desafios e perspectivas, uma vez que não se conhece bem o dia a dia da profissão, fazendo com que esses anos iniciais sejam de grande tensão, ansiedade, dentre outros estados emocionais a serem enfrentados, pelo profissional, diante do novo, do a-ser-descoberto.

Machado (2006) diz que o professor, como profissional do ensino tem uma papel extremamente relevante no saber dos alunos, um papel de mediador. E para o bom desempenho do mesmo, ele precisa compreender os vínculos de sua prática social global, necessita igualmente dominar os conhecimentos específicos a transmitir, de forma a referi-los ao contexto global, sempre problematizando com os alunos. Só assim os conhecimentos assimilados constituir-se-ão em instrumentos para alterarem sua prática social.

É de suma importância o olhar mais atento aos professores recém ingressantes na carreira docente, pois, o início da carreira será determinante quanto ao nível de comprometimento que esses novos docentes a cerca de seus educandos.

Sabe-se que a educação física busca trabalhar o aluno em seu contexto bio-psico-social, (bio de biológico e psico de psicológico), sendo a escola o local para a promoção desse trabalho. Mas, a Educação Física escolar, quando em sua abordagem esportivista, faz com que o escolar seja trabalho numa perspectiva de competição, faltando o olhar pedagógico, educacional, neste caso.

Segundo Machado (2004), a educação física trabalhada apenas na perspectiva competitiva na escola, não contribui para que a escola desempenhe seu papel social. Esse tipo de abordagem incentiva o uso de estigmas, rótulos e preconceitos, tão comuns

na escola.

Ainda de acordo com o autor supracitado (Ibid, 2004), a própria organização interna da escola, não possibilita que professores possam ter momentos de encontros entre os docentes para que possam ressignificar sua prática, através de uma observação reflexiva, fazendo com que a docência fique prejudicada, com isso podendo não perceber que a sua prática pode estar segregando os alunos, no sentido de privilegiar o desempenho esportivo dentro dos muros da escola.

Com isso, demanda-se um grande esforço em nível pedagógico para habilitar ou reabilitar esse professor para que ele compreenda que a educação física, sob a perspectiva competitiva, dentro dos muros da escola, não é adequado a situação.

A pedagogia deve ir ao auxílio do professor enquanto recurso pedagógico e o mesmo basear-se suas aulas e o seu planejamento todo em cima da pedagogia, uma vez que o mesmo não é seguido a risca, ocorre a não adequação a situação dos alunos enquanto sujeitos do conhecimento.

Logo, pretende-se analisar a questão dos estados emocionais em professores novatos, sob a perspectiva profissional deste futuro profissional e como e quais estados emocionais são mais recorrentes e presentes na vida deste novo profissional, que como todos os demais novatos passam por fatores estressores diante do desconhecimento do mundo profissional estabelecido, utilizando de referencial teórico existente.

2 – REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Definição de Professor

Início aqui, minha fala questionando, a priori, o que é ser professor, durante idas e vindas início com a definição presente no site <http://www.dicio.com.br/professor/> acessado em 13/12/12 : *Significado de Professor: s.m. O que ensina; mestre: a escola tem bons professores.*

Professor assistente, membro do ensino superior que organiza os trabalhos práticos e colabora nas pesquisas. Fig. Pessoa versada em belas-artes. Pessoa que professa em público a verdade de uma religião. Pessoa que exerce alguma arte liberal. Professor catedrático, o que conquista a cátedra em concurso de títulos e provas.

Sinônimo de professor: formador, orientador e preceptor.

2.1.1 Ser Professor

Com isso, chegamos a ser professor e temos uma literatura relativamente farta sobre a carreira docente em diversas fases, aqui, abordarei a fase inicial da carreira docente que tem se dado por ser considerada “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2002, p.84).

Entres os diversos autores que investigam sobre o ciclo profissional docente, não há um consenso sobre a duração desta primeira fase da carreira, podendo ser menos para uns e mais extensa para outros. Nos trabalhos de Huberman (1989; 2000), por exemplo, esse período varia de 1 a 3 anos, enquanto na pesquisa de Gonçalves (2000) essa fase se estende até o 4º ano, sendo considerado experiente o professor que possui mais de 5 anos de magistério.

Como esclarecimento, pensamos na carreira docente, enquanto proposta de trabalho até os três primeiros anos da carreira do mestre enquanto delineamento do que é ser professor iniciante.

Huberman (1995) em seu artigo sobre “O ciclo de vida profissional dos professores”, nos ajuda a compreender as várias etapas pelas quais passa o professor durante sua carreira profissional. As duas primeiras fases – “a entrada na carreira” e a “fase de estabilização” – contemplam o período de socialização profissional dos professores, socialização essa muito importante para a vida do profissional docente.

A primeira fase é marcada pelo que denomina choque de realidade ou etapa de sobrevivência; e a segunda é descrita como aquela em que o professor interioriza seu papel e constrói uma identidade profissional mais delineada, sendo reconhecido pelos outros como professor.

Com relação a primeira fase é marcada pelo início ou entrada na carreira – fase que compreende os três primeiros anos de docência, da qual o trabalho em questão faz grande utilização das ideias do mesmo para nortear o trabalho.

Dentre os estudos que abordam o desenvolvimento profissional, em particular acerca do ciclo vital dos professores, uma referência básica, tanto na literatura internacional como nacional, são os trabalhos desenvolvidos pelo pesquisador suíço Michael Huberman.

A partir de suas investigações, Huberman (2000) desenvolveu um percurso para entender o ciclo vital dos professores, no qual, identifica etapas/fases que compõem esse ciclo.

Huberman caracteriza essa fase em dois períodos, de “sobrevivência” e de “descoberta”. Assim, torna-se importante destacar que:

Tanto um como outro podem ser experimentados em paralelo, sendo que é o período de descoberta que permite ao professor superar o período de sobrevivência. (SERRAZINA & OLIVEIRA, 2002, p. 2).

O período de sobrevivência é uma fase relacionada com o “choque de realidade” muito importante e marcante na vida do professor.

Em seus estudos, Huberman (2000) aponta essa etapa como caracterizada pelo tatear constante do professor na qual se manifestam a preocupação consigo mesmo e o descompasso entre os ideais e a realidade do cotidiano escolar.

Outras literaturas podem ser encontradas referentes aos estudos que abordam o ciclo de vida e carreira docente, como as produções de Silkes (1985). Em oposição aos trabalhos de Huberman, que descrevem os ciclos de vida fundamentando-se em tempo de magistério, esta autora toma como referência a idade dos professores, subdividindo-os em cinco fases. Assim como Huberman, Silkes afirma que é na fase

inicial que ocorre o “choque com a realidade”.

Segundo Cavaco (1991), a iniciação à docência se configura como um momento de instabilidade, de insegurança, mas também, de aceitação de desafios, da criação de novas relações profissionais e de redefinição de crenças. Trata-se de um período de tensões, desequilíbrios e reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos de expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional.

Dentre as dificuldades acometidas por professores iniciantes, podemos citar a insegurança frente ao domínio do conteúdo a ser ensinado (CASTRO, 1995) e a solidão da carreira (HUBERMAN, 2000). Estudos como o de Guarniere (1996) apontam, também, a indisciplina e a falta de motivação dos alunos como dificuldades vivenciadas por estes professores.

O início da docência é muito bem apontado por Souza apud Lima (2006) no trecho destacado abaixo:

O início da docência é marcado por um momento de grandes transformações e dificuldades, de tal forma que irá marcar a carreira docente, bem como determinará as características apresentadas pelo professor ao longo do seu percurso profissional. Nesta fase inicial contribuem as experiências vivenciadas durante a passagem na escola, a formação oferecida no curso de licenciatura, as experiências adquiridas nos primeiros anos de docência e a formação continuada. (SOUZA apud LIMA, 2006).

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

Tudo aqui apresentado se apresenta necessário. Necessário enquanto situação a definir quem é esse novo docente. O suíço Michael Huberman já apresentou os tais dados do que é o professor em início de carreira e as fases da sua carreira. Cavaco (1991) e Huberman (2000) corroboram com a ideia da dificuldade do início da carreira. Cavaco aborda termos como instabilidade e Huberman diz solidão na carreira. Desta maneira, podemos crer que essa instabilidade e solidão (dentre os vários contextos que o novo docente é colocado) já podemos pensar que temos muito o que extrair desse novo profissional, recém-chegado ao mercado de trabalho.

2.2 A Educação

Educação, é um fenômeno social bastante amplo, que ocorre naturalmente nas interações sociais, pois destas resultam aprendizagens. A LDB, em seu artigo 1º afirma que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p. 1)

Chegamos a um ponto que o docente iniciante se depara com um novo mundo, sendo até bem pouco tempo um ex-aluno agora a frente de uma turma. Aí esse novo professor tem para si novos parâmetros e por muitas vezes, a sua formação inicial não dá ferramentas possíveis para que ele esteja em condições de trabalho na escola.

Therrien (1995) salienta o quanto os estudos sobre a formação do professor ainda persistem numa dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência.

A dissociação entre formação e a prática cotidiana do professor trás consigo muitos problemas quando o mesmo se nota presente dentro do ambiente sala de aula. Problemas esses que não podem ser sanados senão pela experiência que o docente iniciante terá e será exposto na sala de aula. Tal qual Tardiff (2010) relata que a docência trás para o professor o saber experiencial, saber esse que ajuda o mesmo a lidar com essa dissociação formação acadêmica e a prática cotidiana.

Segundo Tardiff (2010) O saber experiencial, relatado por ele como um saber que os mesmo desenvolvem na sua prática. Esses saberes brotam da experiência dos mesmos e são por ela validados. O autor chama de habilidade, habitus o saber fazer e o saber-ser que o saber experiencial trás para o docente.

Feiman (2001) já chamava a atenção sobre o divórcio que existe entre a formação inicial e a realidade escolar. Os estudantes em formação (os futuros professores) costumam perceber que tanto os conhecimentos como as normas de atuação transmitidos na instituição de formação pouco têm a ver com os conhecimentos e as práticas profissionais. Tendem, finalmente, a descartar, por considerá-la menos importante, a necessidade de incorporar certos conhecimentos que fundamentam o trabalho prático.

Essa dualidade do que é ensinado na universidades e faculdades, e a prática

cotidiana da escola acaba por frustrar ainda mais, o já inseguro futuro professor, diante deste quadro de divórcio. Por sua vez, o trabalho diário acarreta ao docente novos saberes.

Esse saberes são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo, assim, caracterizados como um saber original. Essa pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor.

Segundo Feiman (2001), esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas. (p. 3)

No dia a dia do seu trabalho, o professor acaba incorporando esse trabalho docente e a melhor forma de poder realizar tal ato, no que Nóvoa (1992) caracteriza como Saberes Profissionais “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Shulman (1992) enfatizava a necessidade de que os professores construíssem pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção realizada pelos alunos desse mesmo significado. Esse famoso pesquisador afirma que:

(...) os professores executam essa façanha de honestidade intelectual mediante uma compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo; compreendendo as dificuldades mais prováveis que os alunos terão com essas ideias (...); compreendendo as variações dos métodos e modelos de ensino para ajudar os alunos em sua construção do conhecimento; e estando abertos para revisar seus objetivos, planos e procedimentos na medida em que se desenvolve a interação com os alunos. Esse tipo de compreensão não é exclusivamente técnica, nem somente reflexiva. Não é apenas o conhecimento do conteúdo, nem o domínio genérico de métodos de ensino. É uma mistura de tudo isso e é, principalmente, pedagógico. (SHULMAN, 1992, p. 12).

Machado (2004) diz que o professor, como profissional do ensino tem uma papel extremamente relevante no saber dos alunos, um papel de mediador. E para o bom desempenho do mesmo, ele precisa compreender os vínculos de sua prática social

global, necessita igualmente dominar os conhecimentos específicos a transmitir, de forma a referi-los ao contexto global, sempre problematizando os com os alunos. Só assim os conhecimentos assimilados constituir-se-ão em instrumentos para alterarem sua prática social.

Prática social essa que os docentes promovem nas escolas públicas. As escolas públicas são instâncias promotoras do direito universal à educação, sendo fundamental que a escola centre o processo de ensino – aprendizagem não apenas na transmissão de conteúdos historicamente acumulados, mas que trabalhe na perspectiva da construção de conhecimentos. Um dos objetivos desse conhecimento é o que permitir melhoria da qualidade de vida dos seus alunos, professores e da comunidade em que se integram, enquanto comunidade humana.

2.2.1 Historicidade da formação docente ao longo dos anos

Damos continuação a fala, pensando na carreira docente, em sua fase inicial. É de suma importância compreender a partir de quais parâmetros os professores estão sendo formados pelas universidades brasileiras.

Em 1939, com o decreto-lei n. 1.212, cria-se a Universidade do Brasil e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. No geral, os cursos têm em comum um núcleo de disciplinas básicas e um conjunto de matérias específicas em função da modalidade de atuação profissional pretendida.

Com exceção do curso para formar professores com duração de dois anos, os demais eram desenvolvidos no período de um ano. Da mesma forma pode-se dizer que a formação do professor é a de um técnico generalista, mas carregada no compromisso de ser um educador. Paralelo a esse decreto-lei, passa-se a exigir também o diploma de graduação, para o exercício profissional:

A partir de 1º de janeiro de 1941, será exigido, para o exercício das funções de professor de educação física, nos estabelecimentos oficiais (federais, estaduais ou municipais) de ensino superior, secundário, normal e profissional, em toda a República, a apresentação de diploma de licenciado em educação física.

Parágrafo único – A mesma exigência se estenderá aos estabelecimentos particulares de ensino superior, secundário, normal e profissional de todo o país, a partir de 1º de janeiro de 1943. (São Paulo, 1985, p. 38).

A duração do curso de formação do professor passou de dois anos para três anos. Entre 1945 e 1968, a formação do professor ganhou uma atenção especial, o que se pode observar de maneira nítida na Lei de Diretrizes e Bases – LDB – n. 4.024/ 61 (Brasil, 1961).

A partir de então, a formação do professor passou a exigir um currículo mínimo e um núcleo de matérias que procurasse garantir formação cultural e profissional adequadas. Outra exigência que os cursos deveriam atender era a de um percentual de 1/8 da carga horária do curso para a formação pedagógica, visando fortalecer a formação do professor e fazer dele um educador. Até então, a formação do professor de educação física ocorria de forma totalmente independente dos cursos de licenciatura para as demais áreas do conhecimento (matemática, geografia, história etc.). Dos professores dessas outras matérias do ensino de 1o e 2o graus era exigido o curso de didática (1939) e para a formação do licenciado na educação física não se exigia esse curso.

Porém, em função dessa LDB, o Conselho Federal Educação (CFE) vai apresentar os pareceres n. 292/62 e n. 627/69, visando estabelecer os currículos mínimos dos cursos de licenciatura sublinhando que “o que ensinar” preexiste ao “como ensinar” e estabelecer um núcleo de matérias pedagógicas.

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

2.2.1.1 Currículo mínimo e formação pedagógica

Os grupos de trabalho, nomeados para repensar a formação na educação física (década de 1960), verificaram que os cursos paralelos aos de professor de educação física e de técnico desportivo, na prática, não se mostravam exequíveis.

Na formação do professor não havia as matérias pedagógicas e no curso de técnica desportiva constatou-se, pelos relatos desses grupos de estudo, que muitas escolas não estavam aparelhadas para manter cursos regulares. Na prática não se estava atendendo efetivamente ao mercado de trabalho em quantidade e qualidade, permitindo que ex-atletas continuassem a ocupar o lugar dos profissionais formados por uma escola superior, propondo-se então, que a formação deveria se restringir à formação de

professores e de técnicos.

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

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

Porém, os resultados dessa preparação profissional continuam a ser questionados os argumentos apresentados para fundamentar a necessidade de se (re) pensar os cursos de licenciatura em educação física foram: a) a necessidade urgente e a importância de os cursos se libertarem das “amarras” impostas pelo currículo mínimo; b) as novas demandas do mercado de trabalho que, já há muito, extrapolavam os limites da escola e, por isso mesmo, reclamava um outro tipo de profissional apto para atender, de forma competente, as necessidades sociais, e c) a importância e necessidade de se pensar a educação física como um campo de conhecimento específico.

De acordo com Souza Neto e colaboradores (2004), com as publicações da LDBEN n. 9.394/96, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da lei n. 9.696/98, no final do século, houve a regulamentação profissional da educação física. Deste modo observou-se, a possibilidade de um novo desenho curricular para a área da educação como um todo e um novo delineamento no campo da intervenção profissional da educação física, bem como da educação, marcados por um novo fenômeno, o “profissionalismo”.

A discussão sobre o tema surge em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990, e Tardif (2000) destaca alguns dos motivos para esta ocorrência:

Entre alguns dos motivos que contribuíram para a sua emergência está o movimento de profissionalização do ensino e suas consequências para a questão do conhecimento dos professores na busca de um repertório de conhecimentos, visando a garantir a legitimidade da profissão, havendo a partir daí uma ampliação tanto quantitativa, quanto, posteriormente, qualitativa desse campo (TARDIF, 2000, p.11).

No contexto das pesquisas educacionais brasileiras, de acordo com Nunes (2001) a temática dos saberes docentes tem se mostrado uma área um tanto recente, o que vem demandando estudos sob diferentes enfoques.

Segundo o mesmo Tardif, destaca-se que “[...] um período muito importante da

história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2002, p.84).

De modo geral, o início da carreira constitui, como já relatado, uma fase marcada por dificuldades.

Pesquisas revelam que esse período é considerado pelo professor como um dos piores da vida profissional docente. (HUBERMAM, 1992).

Sendo o início da carreira docente uma fase crucial da profissão, o professor tem alguns dilemas em sua futura vida docente que destaca-se a seguir “[...] como se da noite para o dia o indivíduo deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para qual percebe não estar preparado.” (SILVA, 1997, p.53).

Sobre este período, Souza (2009) faz uma síntese muito interessante e assertiva das características peculiares ao professor, baseada em um estudo de Perrenoud (2002) e relata:

1. Está entre duas identidades, o de ser aluno e de assumir-se como professor;
2. O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo momentos de pânico assumem enorme importância, embora eles diminuam com a experiência e com a confiança;
3. Precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver seus problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira;
4. A forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão;
5. Passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que “joga” com um número crescente de bolas;
6. Geralmente se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos;
7. Está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional;
8. Não consegue se distanciar do seu papel e das situações;
9. Tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por ele;
10. Mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com incompetência em com sua fragilidade pessoal,

mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera. (SOUZA apud PERRENOUD, 2002, p. 36-37)

Já Veenman (1984) faz uma observação interessante em que menciona que em suas pesquisas a ocorrência de mudanças do comportamento do professor iniciante, com práticas características de um estilo mais democrático no início da carreira para um estilo severo à medida que vai ganhando mais experiência no exercício de sua função.

Presume-se que cada ser humano, na sua ocupação, a medida em que vá ganhando experiência sobre o seu trabalho, aumenta a confiança em si. Esse ganho de experiência surge de diversas formas, como por exemplo o olhar observador de alunos graduandos à professores mais experientes.

2.3 Licenciatura

Em site oficial do Conselho Federal de Educação Física STEINHILBER (2006) destaca que a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Deste modo, abaixo segue destaque dos artigos mais importantes e os apontamentos por estes postos:

No Art. 1º relata-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

No Art. 3º a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocados em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Com relação a carga horária para o curso de educação física, o ministério da educação (MEC, 2008), tem um parecer sobre o mesmo, Em 11 de novembro de 2004, a Câmara de Educação Superior do CNE aprovou o Parecer CNE/CES nº 329/2004, que tratava da carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Constava do referido Parecer a carga horária mínima de 3.200 horas mínimas para **Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Nutrição.**

Ainda segundo o parecer do ministério, a exigência das cargas horárias mínimas dos cursos em horas-aula de 60 minutos, decorrente do Parecer CNE/CES nº 261/2007, implica considerável aumento em relação às cargas horárias mínimas definidas pelos currículos mínimos.

Ainda temos que frisar que no Art. 2º As Instituições de Educação Superior, para o atendimento ao art. 1º, deverão fixar os tempos mínimos e máximos de integralização curricular por curso, bem como sua duração, tomando por base as seguintes orientações:

I – A carga horária total dos cursos, ofertados sob regime seriado, por sistema de crédito ou por módulos acadêmicos, atendidos os tempos letivos fixados na Lei nº

9.394/96, deverá ser dimensionada em, no mínimo, 200 (duzentos) dias de trabalho acadêmico efetivo;

II – A duração dos cursos deve ser estabelecida por carga horária total curricular, contabilizada em horas (60 minutos), passando a constar do respectivo Projeto Pedagógico;

III – Os limites de integralização dos cursos devem ser fixados com base na carga horária total, computada nos respectivos Projetos Pedagógicos do curso, observados os limites estabelecidos nos exercícios e cenários apresentados no Parecer CNE/CES nº 8/2007. Os estágios e as atividades complementares dos cursos de graduação referidos no caput não deverão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, salvo nos casos de determinações específicas contidas nas respectivas Diretrizes Curriculares.

Chegamos ao ponto em partimos para a discussão da aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos durante o ensino universitário. Para tal utilizaremos depoimentos de um estudo de Betti (1994) de universitários de último ano sobre sua formação profissional:

"... as disciplinas deveriam ser mais teórico-práticas, não só teoria, não adianta saber, por exemplo, que tem que fazer o alongamento do músculo tal, acho que deveria demonstrar, saber como tem que fazer. O professor só diz que tem que alongar mas não diz como é. Acho que tem que ser mais completo, acho que tem que ter mais experiência - teoria x prática."

"... então eu acho que o dia a dia faz com que você consiga ver a teoria na prática, você recebe a criança e pensa - espera lá - o que o professor falou mesmo? - Será que o que ele falou vai dar certo? Daí dá para relacionar."

"...a pessoa chega lá fora e é aquele choque quando vai dar aula. Não sabe nem o que vai falar com os alunos. Se já tivesse tido alguma experiência seria mais fácil." (BETTI, 1994, p. 66-67)

Outro estudioso, Lawson (1990) apresenta sua opinião de que o problema da relação teoria x prática ocorre fundamentalmente devido ao paradigma positivista que

domina a produção do conhecimento. Ou seja, se por um lado as características da produção do conhecimento atenderam às exigências da ciência positivista, por outro lado pouco auxiliaram na prática pedagógica da Educação Física. O autor destaca que diferentemente dos pesquisadores, a linguagem dos professores é não-formalizada, pois se apoia em conhecimento tácito, isto é, "acomodação dos resultados de pesquisa à estrutura de referência e ao contexto de trabalho único de cada pessoa.

Deste modo, os professores constroem sua própria versão do conhecimento útil, que é marcado política e culturalmente. Ou seja, a prática é construída e estruturada socialmente.

No sentido de compreender melhor o distanciamento entre a teoria e a prática julgamos necessário identificar as características do modelo positivista que têm impedido ou dificultado a utilização dos conhecimentos científicos na prática profissional.

Várias características derivadas da concepção epistemológica dominante na área, dificultaram a aplicação dos conhecimentos no ensino da Educação Física. Entre elas podemos citar; pesquisas realizadas em situações artificiais, geralmente em situação de laboratório, emprego de tarefas distantes do contexto real, busca de uma fundamentação teórica generalizadora, o negligenciamento do contexto de trabalho do profissional e a fragmentação do conhecimento.

Estas características em conjunto ou isoladamente, vem impedindo que os conhecimentos produzidos nas diferentes disciplinas sejam organizados de tal maneira a auxiliar a prática do profissional em Educação Física tal como propõe

Perez Gomez (1992) quando relata que o conhecimento teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente não em parcelas isoladas da memória semântica mas, em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência.

Em sua visão Tinning (1991) observa que, a crença fundamental é a de que o ensino é ou deveria ser uma ciência, sendo este o discurso oficial e dominante na área da Educação Física. Acredita-se, pois, na solução dos problemas práticos através dos estudos acadêmicos e, por consequência em princípios universais de ensino, em generalizações e na construção de uma grande e única teoria.

Quem define com muita propriedade o modelo vigente na formação profissional é Perez Gomez (1992) quando relata que segundo o modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional é sobretudo instrumental dirigida para a solução de problemas

mediante a aplicação de rigorosas teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais.

Com afinco Lawson (1993) destaca e afirma que, apesar de todo o investimento realizado no sentido de modernização das Faculdades de Educação Física em termos de mudanças curriculares, a questão da utilização do conhecimento produzido pela teoria na prática permanece insolúvel.

De acordo com o autor supracitado, tal fato decorre, em grande parte, da circunstância de que a fonte principal de conhecimento dos professores e, especificamente dos professores de Educação Física, perpassam pelas experiências efetivamente vividas por eles nos anos escolares e no contexto de trabalho. Logo, apenas conseguimos transmitir algum conteúdo aos discentes quando por nós já foi vivenciado, numa clara experiência vicária de conteúdo, como muito bem apontado e presente na ideia de Lovisolo (1995) “o professor de Educação Física age primafacie como um bricoleur...que a partir de fragmentos de antigos objetos guardados no porão, constrói um objeto novo no qual suas marcas não desaparecem” (LOVISOLO, 1995, p.28).

Portanto, a aplicabilidade dos conteúdos aprendidos em sala de aula enquanto graduando torna-se muito distante do contexto da realidade profissional dos discentes.

Deste modo, Darido (1995) propõe que a implementação de um modelo de currículo temático deve ser discutida atentamente, pois a fragmentação do conhecimento no modelo atual é evidente.

Em sua reflexão, a autora supracitada aponta que o currículo temático permitiria a integração dos conhecimentos produzidos nas diferentes subdisciplinas para contemplar temas relacionados à aplicação profissional, de tal maneira que os professores ao invés de oferecerem as disciplinas da maneira tradicional (fisiologia do exercício, biomecânica e outros) deveriam relacionar os conteúdos das suas disciplinas dentro de determinados temas que são relevantes nas situações complexas.

2.4 Estados Emocionais

Em busca na literatura sobre estados emocionais me deparei Tiago Nicola Lavoura, que em seu livro denominado “Medo no Esporte, Estados Emocionais e Rendimento Esportivo” escreve que :

Entende por emoção, como evidencia Damásio (1996), um conjunto de mudanças no corpo ou no cérebro, normalmente originadas por um determinado conteúdo neural (uma informação sensorial). A essência da emoção consiste nas mudanças do estado do corpo provocadas por inúmeras terminações, sob o controle do sistema cerebral. (LAVOURA, 2008, p.25)

O conjunto dessas mudanças do estado do corpo, proporcionado pelas emoções, é o que se caracteriza por estado emocional, desencadeado pela ativação dos núcleos neuronais, das amígdalas corticais, uma estrutura do sistema límbico, a qual processa e aciona todas as outras regiões do cérebro que irão causar essas reações em todo o corpo.

Deste modo, o trecho abaixo retrata bem o que são os Estados Emocionais:

Os registros de mudanças, proporcionadas pelas emoções, relativos ao funcionamento das vísceras, musculatura esquelética e glândulas endócrinas, e, também, a ativação dos núcleos neuro-transmissores no tronco cerebral, prosencéfalo basal, liberando mensagens químicas, em várias regiões do telencéfalo, especialmente o córtex cerebral, tendo um impacto no estilo e eficiência dos processos cognitivos. (DAMÁSIO, p. 25, 1996)

Os aspectos psicossociais e emocionais do ser humano, assim como outros aspectos, são fundamentais na determinação da qualidade de vida e na relação do indivíduo com o mundo. O controle e a estimulação de determinadas emoções e sentimentos são de suma importância para o bem estar do indivíduo (FISCHER et al., 2009).

Boutcher (apud REBUSTINI et al., 2005) define a emoção como um processo complexo que possui componentes cognitivos, psicológicos, comportamentais e experimentais, afirmando que a emoção é um fenômeno multidimensional que exerce inúmeras influências sobre o ser humano. As conseqüentes reações impostas pela emoção acarretam ou não uma melhoria da condição do indivíduo.

De acordo com Machado e Calabresi (2003) uma emoção é provocada por um estímulo externo. Estes autores ainda abordam que uma função relevante da emoção é seu efeito regulador sobre o comportamento. As emoções influenciam nossa ação como reação e estímulo desencadeantes da ação, e as emoções provocam ações com objetivos de diminuição da tensão emocional.

Dessa forma, o controle emocional é essencial para a vida. Saber expressar tanto emoções positivas quanto negativas auxilia o convívio do indivíduo com seu meio social. A

repressão de emoções, principalmente negativas, pode tornar o sujeito mais pessimista, depressivo, inseguro, dificultando seus relacionamentos interpessoais.

Machado (2006) pontua muito bem quando relata que o professor deve dispor de um conjunto de técnicas e procedimentos que conduza sua prática pedagógica de modo adequado ao grupo que lidera. Para tanto, o conhecimento da Psicologia da Atividade Física é fundamental.

2.4.1 Emoções e escola

Sabe-se que a educação física deve trabalhar o aluno em seu contexto bio-psico-social, (bio de biológico e psico de psicológico), sendo a escola o local para a promoção desse trabalho. Mas, a Educação Física escolar, por sua abordagem esportivista faz com que o escolar seja trabalho numa perspectiva de competição.

Segundo Machado (2006), a educação física trabalhada apenas na perspectiva competitiva na escola, não contribui para que a escola desempenhe seu papel social. Esse tipo de abordagem incentiva o uso de estigmas, rótulos e preconceitos, tão comuns na escola, e que marginalizam, ainda mais, os alunos de classes menos favorecidas, podendo o esporte de “alto rendimento” dentro dos muros da escola criar alunos com baixa auto-estima, motivação dentro outros transtornos possíveis.

Como retrata Fischer e colaboradores (2009)

A escola como instituição educadora deveria propiciar também o desenvolvimento afetivo social do aluno (sentimentos e emoções), e a Educação Física Escolar, juntamente com as outras disciplinas, desempenha um importante papel nesse ponto, já que de acordo com inúmeros autores o conteúdo emocional pode ser estimulado através de “treinamento, de desenvolvimento e de educação”. (FISCHER e colaboradores, p.89, 2009).

Deste modo, compreende-se que a escola deve ser o local onde exista inclusão dos alunos. A educação física na escola deve opor-se ao “alto rendimento”, pois, seu papel é de integração dos educandos e não a escolha dos mais aptos.

O trabalho docente é extremamente extenuante quando pensamos no professor enquanto centro das atenções, tendo que lidar com classes abarrotadas e alunos que, por muitas vezes, não estão com o mínimo interesse de prestar atenção nos conteúdos que o mesmo está a passar para os discentes.

De acordo com Mariano; Muniz (2006) o cenário presente na educação brasileira

demonstra um quadro bastante problemático, principalmente, no que se refere às questões da saúde dos professores e das condições de trabalho. Assim, para Reis e colaboradores (2006) ensinar tende a ser, em geral, uma atividade com alto grau de estresse, com efeitos notórios na saúde física e mental, assim como no desempenho docente dos professores.

Segundo Romeu (1987), os problemas no campo da educação no Brasil são mais sérios em relação à escola pública do que em relação à particular e, mesmo entre estas, mostram-se mais acentuados em umas do que em outras. Ferenhof e Ferenhof (2002) mostram que a ecologia da escola pública se encontra abalada por vários fatores, entre eles, o descaso das autoridades do Estado: sujeira, grafiteagem, alusão a siglas de grupos marginais ou rivais, cerceamento do direito do cidadão-professor de ir e vir, violência física e psicológica, rendição diante do quadro de marginalidade intra e extramuros escolares, desrespeito à função docente etc.

Para Esteve (1999) o professor, um dos principais atores desse cenário, acompanha perplexo esse novo contexto e as novas exigências e responsabilidades, desafiado a assumir um papel diferente do até então exercido. Segundo o autor, esse novo contexto causa, não raras vezes, no profissional docente, sentimentos de mal-estar e impotência. Assim, o autor adverte sobre as desastrosas tensões e desorientações provocadas nos indivíduos quando estes se veem obrigados a sofrer uma mudança excessiva em um período de tempo demasiadamente curto.

Segundo Jesus (2002) torna-se mais difícil na medida em que o conceito de educar e os estados emocionais acabam por gerar conflitos intrapessoais.

Quando se pensa na natureza do trabalho do professor, pensa-se também nele como mediador, como formador. Portanto, desemboca essencialmente numa ação de natureza interior, afetiva e cognitivamente afetiva. Dito de outra forma, ser professor é usar a energia afetiva mais privada, para construir uma ação cognitivamente afetiva direcionada. Tal como Vigostsky (2003) elucidou quando se referia ao desenvolvimento da atenção, antes de uma ação de natureza pedagógica, tem que acontecer uma reação de natureza psicológica.

O trabalho docente, no caso, o professor enquanto centro da sala acarreta em estados e emoções que o mesmo é obrigado a passar, devido ao próprio trabalho. O próprio trabalho demanda uma força na qual pra criar um vínculo entre o conhecimento e o aluno, sendo ele, professor, o Mediador.

Aí que começam os “problemas” em relação a docência, sendo o professor, no foco

aqui apresentado, o docente iniciante. É o que entendemos como socialização profissional. O docente entrando em um novo local.

De acordo com Lipp (2002), quando o trabalho não preenche os desejos e necessidades do professor, ele perde o idealismo, sentindo-se impotente em suas expectativas iniciais. O entusiasmo inicial dá lugar ao cansaço e frustração, levando-o a questionar sua competência e suas habilidades para lidar com as diferenças, perdendo, gradativamente, sua autoconfiança. Esse sentimento inicial de frustração é quase imperceptível, mas, aos poucos, se instala um stress crônico e prolongado que começa com pequenos sinais de alerta, levando o professor a uma série de sintomas em relação ao trabalho efetuado.

Falando em socialização profissional, Freitas (2002) aponta que a socialização profissional se dá ao conjunto de valores, crenças e formas de concepção do mundo próprio da cultura ocupacional, no caso, a escola.

Mudanças. Essa palavra que norteia toda essa questão que vimos relatada. A mudança dos bancos escolares universitários para a escola. E depois, da primeira mudança, a que já relatamos, que é o início da docência dessa fase conturbada.

A partir, desta vasta literatura e a amostragem, fica visível como um novo lócus profissional pode trazer consigo sentimentos e emoções que por vezes o deixariam em desequilíbrio.

Nesta linha de pensamento, para Freitas (2002) pode pensar-se que os professores por sua vez, como instrutores de educação, ao servirem para introduzir e legitimar formas particulares de vida relacional, intra e inter pessoal, podem ou não estar biológica e psicologicamente disponíveis para se mobilizarem ativamente no contexto desses conhecimentos.

A questão é se o podem fazer com a mesma consideração e entrega, e ao mesmo nível de importância que atribuem à “Educação da inteligência na formação total do indivíduo” que Mialaret defende. Se este pressuposto não se cumprir, pode não ser educação, aquilo que de fato o sistema educativo está a tratar.

É por tudo isso que este olhar um pouco cru, mas não utópico revela uma realidade educativa, que exige competências intrínsecas desenvolvidas e experimentadas, no sentido da manutenção da sua própria homeostasia intersistêmica, ao nível pessoal, social e profissional. Mas como defende Damásio (2000), “as emoções fazem parte integrante da regulação a que chamamos homeostasia” essencial, portanto, ao organismo como um todo em interação consigo e com os outros, nos respectivos sistemas de vida, e

constituem-se como variáveis de importância capital.

Dentre os estados emocionais presentes em futuros professores, nota-se como principais e mais recorrentes na literatura, a motivação, ansiedade, estresse e medo, tanto da futura profissão quanto do que haverá após a universidade.

2.4.2 Motivação

A motivação, segundo Thomas (1994) pode ser traduzida em sentimentos que variam, mas sendo basicamente composta por interesse, ímpeto, instinto, necessidade e desejo. Atkinson e colaboradores (2002) apontam que a motivação é caracterizada por um desejo consciente que orienta o comportamento do indivíduo.

A motivação é um fenômeno presente no processo de ensino-aprendizagem que interfere no comportamento de professores e alunos. É um assunto altamente complexo que vem sendo estudado há muito tempo, tornando-se trabalhoso o processo de conceituação e compreensão do mesmo. De acordo com Lima (1992, p.150), "[...] a motivação é um processo rico em detalhes, e por isso mesmo rico em maneiras de ser abordada pelas teorias".

Além desse fator, podemos encontrar nos dizeres de Machado (1997, p. 173) que a motivação é um: "estado interior, emocional capaz de despertar o interesse ou a inclinação do indivíduo para algo".

Além disso, segundo Moscovici (1985) o processo motivacional é dependente de questões pessoais, relativo ao próprio indivíduo e, também, de questões relacionadas às situações ocorridas.

O quadro acima aponta sobre todo o processo motivacional. Notamos que a motivação é basicamente um processo interno, mas o ambiente pode ser determinante na questão da motivação das pessoas para realizar determinada atividade.

2.4.3 Medo

O Medo segundo Le Gall (1978, apud Machado, 2006) acontece quando existe a possibilidade de um perigo concreto, onde a situação ameaçadora é real. Segundo o autor, é lembrar a diferença entre o medo e ansiedade, no qual o medo é caracterizado pela presença do objeto ou ação ameaçadora, enquanto a ansiedade é caracterizada pela indeterminação ou ausência do objeto, mas causa temor e pressentimento.

Segundo Franz (2009) o medo é caracterizado como uma emoção fundamental (primária) e de perigo, de forte impacto fisiológico (ativa o sistema nervoso simpático e aumenta os níveis de adrenalina e noradrenalina), que prepara o indivíduo para uma ação física, e muitas vezes é uma emoção inconsciente. O medo apresenta uma dupla contrariedade: não ter medo suficiente torna a vida muita arriscada, mas o medo em excesso também limita as probabilidades de sobrevivência. Mais que um estado de espírito, o medo é químico. Desde que seja real e direto, é perfeitamente normal e ajuda a nos protegermos.

Ele cita ainda que o medo surge freqüentemente em contextos sociais onde não se pode simplesmente fugir da fonte de medo, e ameaça não o bem-estar individual (a integridade do ser como um organismo), mas o bem-estar social (a integridade do ser relativamente à posição dos outros). A sua causa deve ser entendida dentro do contexto em que essa emoção surge.

A origem do medo está associada à insuficiência de poder ou excesso de poder dos outros. A crença que a falta de poder do sujeito resulta das suas próprias incapacidades é concomitante com um sentimento de impotência ao qual se encontra associada à fuga como comportamento de medo. Quando o responsável, pela insuficiência de poder do sujeito, é o outro é provável que se verifique luta em vez de fuga (KEMPER, 1978 apud BARBALET, 1998).

Logo, a formação do professor deve ser acompanhada de seu desenvolvimento particular enquanto futuro docente para que não haja disparidade entre a profissão professor e seu estados emocionais, e com isso, o medo do novo (a nova profissão) seja tolerável e o impulsione à frente.

2.4.4 Ansiedade

Mas, o que surge com mais força nesse futuro de incertezas é a ansiedade, que é definida por Cozzani e colaboradores (1997) pelo medo de perder alguma coisa, que pode estar relacionado a algo concreto, portanto real, como um objeto ou situação. Ou então, estar relacionado a coisas abstratas e imaginárias.

Segundo Machado (2006) a ansiedade é um agente altamente estressante, ela está relacionada às emoções desagradáveis como a preocupação, apreensão, tensão e medo, ocorrendo distante de situações ameaçadoras e estressantes.

A ansiedade pode muitas vezes ser confundida com o medo, ambas as emoções

envolvem padrões fisiológicos e psicológicos que são desagradáveis e provocam tensões, porém a ansiedade é um estado emocional de antecipação do perigo, o qual não se apresenta de forma clara, sendo uma emoção mais difusa. Uma pequena ansiedade tem características construtivas, estimulando a criatividade, enquanto uma grande ansiedade provoca uma sensação de desamparo, tornando a pessoa ineficaz (CALHOUN apud MACHADO, 2006).

A ansiedade está diretamente relacionada ao desempenho de uma atividade, onde níveis diferentes de ansiedade desencadeiam respostas diferentes no desempenho de certa atividade. Os níveis ideais que relacionam desempenho e ansiedade estão traduzidos no princípio do U invertido, ou seja, a ansiedade em excesso ou em falta resulta em um desempenho igualmente reduzido.

Segundo Maggil (1984) a ansiedade afeta a aprendizagem e o desempenho de acordo com a relação entre o nível de ansiedade do indivíduo e a complexidade da tarefa, e pode ser considerada como uma forma específica de ativação.

A ansiedade deve ser considerada um traço sendo esta uma característica da personalidade do indivíduo de forma permanente, ou um estado, que se refere a como uma pessoa reage a uma situação, se caracteriza por reações temporárias dela, isto é, o estado emocional de um indivíduo que experimenta sentimentos de apreensão, tensão, nervosismo, preocupação ou medo.

A ansiedade de traço parece interagir com duas variáveis importantes: a importância da situação para o indivíduo e a incerteza do resultado da situação. Quanto maior a importância que o indivíduo atribui a uma situação, maior será a possibilidade de que ele exiba um alto nível de ansiedade de estado. Temos também que à medida que aumenta a incerteza quanto ao resultado de uma tarefa, o nível esperado de ansiedade de estado também aumenta. Dessa forma, essas duas variáveis interagem com o nível de ansiedade de traço do indivíduo na produção de um nível determinado de ansiedade de estado, sendo também a complexidade da tarefa outro fator de influência nos níveis de ansiedade.

Logo, o professor conseguindo manter um nível de ansiedade considerado ótimo, apresenta-se como interessante, na medida em que o mesmo aumenta sua atenção as variáveis presentes dentro de sua aula. Porém, um nível muito alto ou muito baixo dessa ansiedade apresenta-se como ruim ao mesmo, não conseguindo assim, apresentar um nível ótimo para a tarefa designada, no caso, a aula.

2.4.5 Estresse

De acordo com Araújo et al. (2005), a categoria docente é uma das mais expostas a ambientes conflituosos e de alta exigência de trabalho. Assim, estressores psicossociais estão constantemente presentes e atuando sobre a saúde do professor.

O estresse é o resultado da interação entre indivíduo e ambiente, em que a pessoa percebe uma discrepância, real ou não, entre as demandas situacionais e os recursos dos seus sistemas biológico, psicológico ou social (SARAFINO, 1994). As fontes de estresse são situações que dependem de uma determinada apreciação por parte de quem a vivencia e que impele a pessoa a realizar um esforço de adaptação superior às suas condutas habituais (FERNÁNDEZ-CASTRO; EDO, 1998).

Segundo Lipp (2002), o estresse ocupacional constitui uma experiência extremamente desagradável, associada a sentimentos de hostilidade, tensão, ansiedade, frustração e depressão, desencadeados por estressores localizados no ambiente de trabalho. Os fatores contribuintes para o estresse ocupacional vão desde as características individuais de cada trabalhador, passando pelo estilo de relacionamento social no ambiente de trabalho e pelo clima organizacional, até as condições gerais nas quais o trabalho é executado.

Nota-se que o estresse é um componente inerente da interação do sujeito com o ambiente, logo, meio de trabalho. É necessário que o mesmo possua um autocontrole para que possa trabalhar esse estresse da melhor maneira possível, afim que não o prejudique.

3 – OBJETIVO

Este trabalho teve por objetivo identificar os processos emocionais mais recorrentes em docentes inexperientes e identificar, ainda, como estes estados emocionais podem influenciar nas atitudes profissionais e pessoais destes professores.

4 – METODOLOGIA

Segundo Rodrigues (2007) Metodologia Científica é um conjunto de abordagens, técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de aquisição objetiva do conhecimento, de uma maneira sistemática.

Composta pela revisão bibliográfica que garantirá o embasamento teórico do assunto, nossa pesquisa se enquadra sob ponto de vista qualitativo num recorte exploratório (GIL, 2010) que orientará os olhares para o foco do problema.

De acordo com Rodrigues (2006) entende-se que revisão bibliográfica recupera o conhecimento científico acumulado sobre um problema.

Para Gil (2010) a pesquisa qualitativa, considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Para Rodrigues (2006) a opção pelo método de pesquisa, quantitativo e/ou qualitativo, orienta-se pela formulação do problema de pesquisa, objetivos e hipóteses. Ele ainda cita que a pesquisa qualitativa dá suporte necessário para explicar os porquês das relações identificadas na pesquisa quantitativa.

Entendemos que no recorte exploratório seu objetivo é a caracterização inicial do problema, sua classificação e de sua definição. Constitui o primeiro estágio de toda pesquisa científica.

Com isso, ela pretende Proporcionar maior familiaridade com o problema, ajudar no levantamento bibliográfico ou entrevistas e pesquisa bibliográfica e/ou estudo de caso.

Por intermédio de um estudo bibliográfico, então, buscaremos depoimentos, relatos e estudos de caso que ofereçam material suficiente para nossa análise e interpretação, de modo a poder colaborar com a área de estudo e avançar para propostas que não sejam descabidas ou atadas ao sistema vigente.

Segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora,

em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza (a revisão bibliográfica), há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas também são desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo.

Ainda Gil (2010), relata que a principal vantagem deste tipo de pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da busca realizada e análise do conteúdo encontrado, destacam-se alguns pontos que serão apresentados e discutidos abaixo.

Cardoso; Nunes (2012, apud Lima, 2006) contribuem ao apontar que o início da docência é vivido como um período muito difícil e sofrido, e que este é apontado como um dos momentos que mais causam mal-estar nos professores.

Isto é integralizado por Garcia (1999) quando destaca que nos anos iniciais de inserção profissional os professores passam por um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos desconhecidos e são cobrados a adquirir conhecimento profissional e ainda a conseguir manter um equilíbrio profissional e pessoal em um período de tempo muito breve.

Os autores supra citados mostram bem como os primeiros anos da carreira do professor é muito vulnerável as variáveis das quais os professores ainda não tem certo domínio e ainda, como essas variáveis não incorporadas pelos mesmos apresentam-se como tensões no corpo desse trabalhador (no caso, o professor).

Deste modo, torna-se importante ressaltar quais aspectos Mazon; Carlotto; Câmara (2008) destacam que atualmente os principais fatores apontados como estressores são:

- Baixos salários;
- Escassos recursos materiais e didáticos;
- Classes superlotadas;
- Tensão na relação com alunos;

- Excesso de carga horária;
- Inexpressiva participação nas políticas e no planejamento institucional.

De modo particular, Sparks (1983) ressalta que outro ponto de vista, quando aponta como fatores desencadeadores de estresse o fato dos professores ficarem muito tempo de seu dia fisicamente isolados de seus colegas de trabalho, não podendo expressar e dividir suas ideias com eles.

Outra condição posta pelo autor referenciado acima, recai sobre o fato de que muitos professores não visualizam perspectivas em seu trabalho, não examinam seu sucesso profissional, sua competência e a satisfação que obtêm com ele; ou seja, estes trabalham estabelecendo uma rotina, esquecendo-se de atividades extraprofissionais e de lazer, não criando um estilo de vida saudável.

Para tal delineamento, Harden (1999) acrescenta a preocupação em como fazer seu trabalho de forma a lidar com a pressão para a conformidade e a necessidade de adotar algumas práticas com as quais o professor não se identifica, como adicionais estressores.

Os fatores desencadeadores citados acima mostram bem, como o docente acaba por se virar para lidar com todos esses contextos que acabam por interferir na qualidade do seu trabalho e trazendo consigo uma carga emocional que pode trazer ao docente uma dificuldade de lidar com essa carga emocional, e com isso, refletir os estados emocionais em seu corpo, podendo trazer consigo uma alta carga de estresse em seu corpo.

Deste modo, Garcia (1999) contribui ao apontar o início da docência como um momento marcado por muitas angústias, descobertas, tentativas do tipo “erro e acerto” e como um momento em que o professor vive um “choque de realidades”, uma fase de “sobrevivência” dentro da carreira docente. Em conformidade com o pensamento de Garcia, Lima (2004) ressalta que:

A fase inicial da construção da docência configura-se como um período de aprendizagens intensas e de grandes dificuldades, de modo que superá-las e conseguir permanecer na profissão implica mesmo num verdadeiro processo de sobrevivência. (LIMA, 2004, p.8)

De acordo com Tardif e Raymond (2000), isto ocorre pois, o confronto com a

realidade força os professores novatos a questionar a visão idealista que possuem sobre a profissão docente. Assim como, distanciados dos conhecimentos acadêmicos e mergulhados no exercício da profissão, passam a reajustar suas expectativas e percepções anteriores.

Torna-se interessante apropriar-se da classificação de Abraham (1975 apud Esteve Zaragoza, 1999) sobre as diversas reações/attitudes dos professores principiantes ao se defrontarem com prática docente distante e longínqua dos ideais pedagógicos apropriados durante a formação inicial:

1. O predomínio de sentimentos contraditórios, sem conseguir esquemas de atuação prática que resolvam o conflito entre ideais e realidade. O professor vai adotar uma conduta flutuante em sua prática docente e em sua valorização de si mesmo.

2. A negação da realidade por sua incapacidade de suportar a ansiedade. O professor vai recorrer a diversos mecanismos de fuga; entre eles, os de inibição e rotinização de sua prática docente são os mais frequentemente utilizados como meio de cortar a implicação pessoal no magistério.

3. O predomínio da ansiedade, quando o professor se dá conta de que carece dos recursos adequados para pôr em prática seus ideais e, ao mesmo tempo, manter o desejo de não renunciar a eles e de não cortar sua implicação pessoal no magistério. A contínua comparação entre sua pobre prática pedagógica e os ideais que desejaria alcançar o levarão a esquemas de ansiedade quando o professor reage de forma hiperativa, querendo compensar com seu esforço pessoal os males endêmicos do magistério. As manifestações depressivas aparecem nesse mesmo esquema, quando, na comparação, o professor chega à autodepreciação, culpando-se pessoalmente por sua incapacidade de chegar à prática dos ideais pedagógicos aprendidos.

4. A aceitação do conflito como uma realidade objetiva, sem maior importância que a de buscar respostas adequadas nos limites de uma conduta integrada. ABRAHAM (1975 apud ESTEVE ZARAGOZA, 1999, p. 384)

Em consonância com estes resultados destaca-se os dados levantados por Gold (1996 apud Tardif, Raymond, 2000), segundo os quais nos Estados Unidos, durante as fases iniciais do magistério, 33% dos professores abandonam a profissão ou questionam-se sobre sua escolha profissional e sobre a continuidade da carreira.

Com relação aos professores recém-formados, Guarnieri (1995) confirma que estes sofrem diversas mudanças em suas atitudes e que durante o período de formação, mudam de progressistas para tradicionais e conservadoras no primeiro ano de atuação. Guarnieri (1995) aponta também alguns fatores que levam ao desencanto e/ou

fracasso da carreira acadêmica:

- A escolha equivocada da profissão, levando à insatisfação e exibição de atitudes impróprias;
- Características pessoais inadequadas;
- Falta de treinamento adequado para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao ensino;
- Situação escolar permeada por relações autoritárias, burocráticas e hierárquicas;
- Estrutura organizativa rígida;
- Falta de recursos e materiais;
- Isolamento;
- Execução de múltiplas tarefas;
- Destinação de classes difíceis aos novos professores
- Dificuldades para avaliar o trabalho dos alunos, para relacionarem-se com os pais, com os seus alunos e com a comunidade. (GUARNIERI, 1995, p. 96)

O Trabalho docente então, aparece como impregnado de responsabilidades, muitas tarefas a serem cumpridas e muitas exigências, da sociedade e da própria escola que deposita no professor uma grande carga de responsabilidades e expectativas; o que pode acarretar em desgastes. Segundo Lipp (2002) o grau de desgaste diante de tensões emocionais ao qual o professor é levado depende de três fatores:

1. Do efeito direto do agente estressante sobre o indivíduo, no caso, escola, tarefas, sociedade, baixa remuneração;
2. Das respostas internas que estimulam a defesa dos tecidos;
3. De respostas internas que estimulam a rendição dos tecidos, por causa da inibição das defesas. (LIPP, 2002, p. 14)

Ainda segundo o mesmo autor (Ibid, 2002):

“O equilíbrio desses três fatores vai determinar a resistência, a adaptação ou a falência em resposta ao Estresse. Só a presença de estímulos agressores não provoca automaticamente o estado de estresse. O mesmo agente estressor pode provocar reações distintas e indivíduos diferentes.” (LIPP, 2002, p. 14)

Todos os itens supra citados nos mostram como o docente, ao se inserir nessa nova carreira, a docência, trás consigo todos essas novas tarefas, a serem compreendidas e entendidas.

Todos os itens supracitados nos mostram como o docente, ao se inserir nessa nova carreira, a docência, trás consigo todos essas novas tarefas, a serem compreendidas e entendidas.

Uma Carreira carregada de responsabilidades, muitas das vezes, a sociedade impõe a professor e além de todos os aspectos que são inerentes a desvalorização do mestre com os anos, como a já falada baixa remuneração, alta carga de estresse com classes superlotadas. Ai, o professor acaba por si tendo que lidar sozinho com todas essas questões sendo que ele acaba sempre por buscar o equilíbrio entre todos.

A carreira docente apresenta-se como um grande desafio, com grande destaque para os iniciantes, com isso, pensamos em quê deve ser pautar o docente e a sua referida futura carreira.

Para ter sucesso em sua empreitada, o docente iniciante deve possuir algumas qualidades, as quais são destacadas por Inforsato (1995):

- Complexidade cognitiva: o professor deve ter consciência de que a matéria escolar é apenas uma parte que serve para mediar um diálogo com o aluno. O Professor deve procurar respeitar as decisões e referências do aluno;
- Distanciamento do papel do professor: é a capacidade do professor de refletir sobre sua própria conduta e atitudes;
- Motivos intrínsecos para esta profissão: é a busca de prestígio social;
- Disponibilidade para correr riscos: é a capacidade de se lançar em uma tarefa empreendedora e saber que ela poderá trazer sucessos e fracassos, mas que vale a pena fazê-la. Ser disponível para correr riscos é ter um certo amor pelo desafio e, conseqüentemente, uma certa aversão pela acomodação. (INFORSATO, 1995)

Não que o trabalho do docente tenha que seguir um molde do que fazer e como fazer para que ele tenha êxito na sua carreira. O Autor cita referenciais nos quais novos docentes, e, com isso, inexperientes para que ocorra com certa naturalidade, minimizando estados emocionais que possam ser prejudiciais para o professor.

Com relação ao professor iniciante, já temos por muito relatado aqui, surge a necessidade do hábito. O Hábito profissional torna-se muito importante na medida em que o novo docente irá incorporar novos conceitos sobre o seu novo trabalho. Por isso a preocupação em que esse hábito seja o mais eficiente possível, tentando minimizar ao máximo sentimentos negativos que por vezes possam incorporar hábitos ruins na carreira.

Sobre o conceito de hábito, em nossa procura de *habitus* profissional é utilizado por Perrenoud et al (2001) e se refere às rotinas construídas pelos professores ao longo de sua trajetória, utilizadas de forma inconsciente nos momentos em que considera oportuno.

Com o intuito de aprofundar o conhecimento a respeito da noção de *habitus*, recorreremos a Bourdieu (1983) que diz ser o *habitus* uma “interiorização do exterior”, modo sob o qual a sociedade está depositada nas pessoas, sob a forma de disposições duráveis, e que as guiam nas suas respostas às solicitações do seu meio social. Não é uma aptidão natural, é social. É durável, mas não é estático ou eterno.

Para Perrenoud et al (2001), o *habitus* profissional é composto por:

- Rotinas = Construídas pelo professor ao longo dos seus anos de trabalho;
- Momento oportuno = Utilização dos saberes e representações explícitas capazes de dirigir uma ação;
- Ação racional = Interação entre a utilização de certos conhecimentos e o raciocínio rápido, em situações de extrema urgência;
- Improvisação regrada = Agir na urgência, ou seja, adaptar de acordo com o imprevisto a partir da ação planejada.

Assim, compreende-se e corrobora-se com Perrenoud et al (2001) quando aponta que o *habitus* traduz a capacidade de operar, de forma prática, em uma rotina. A partir disto, observa-se que na prática pedagógica existem dois momentos distintos: aqueles em que há a utilização de saberes formais; e os que envolvem o *habitus* profissional.

Logo, o *habitus* sendo tão importante faz com que o docente incorpore rotinas e modos sobre a personalidade do mesmo.

Sobrinho, Mello e Perugia (1997) citam que a personalidade do docente tem uma importância relevante para estabelecer uma boa relação com as pessoas que dirige, uma vez que suas atitudes serão incorporadas às vidas dos educandos. As maneiras de encararem os problemas e buscarem suas soluções, as formas de se estabelecerem

análises e estratégias e as formas de perceberem limites e transpô-los serão aprendidos no contato com o professor.

Segundo Morales (1999), o professor ensina muito mais com sua maneira de ser do que com os conteúdos que repassa para seus alunos, sua atuação sincera, transparente, cativam o aluno abrindo portas para a amizade, o companheirismo e a participação espontânea.

De acordo com Marques (2011) as profissões, de forma geral, apresentam um componente emocional, seja ele em maior ou menor nível, isso porque boa parte delas necessita do estabelecimento de relações interpessoais.

Para este autor, os professores, objeto deste estudo, tem exercido uma função social importante onde participam da educação e preparação dos estudantes para tornarem-se cidadãos agregados a sociedade e com competências que lhes permitam um futuro sólido, tanto pessoal, quanto profissional e social.

Outra função exercida por esses profissionais, de acordo com Marques (2011) é a de servir como importantes modelos de referência para os alunos, sendo este papel imprescindível para o desenvolvimento global e das capacidades emocionais.

Deste modo, nota-se a importância do professor na formação e possibilidades de sucesso de seus alunos. Para tal, Lareau (1989) aponta que a forma como o professor ensina é responsável por estas possibilidades de desenvolvimento pessoal, social e acadêmico de seus alunos, assim como para o desenvolvimento e progresso dos mesmos.

Deste modo, Morgado (1999) corrobora ao apontar que o desenvolvimento de uma trajetória educativa, eficiente em potencializar o crescimento global e integrado socialmente, inter-relaciona-se com o estabelecimento de relações pedagógicas eficazes que considerem as individualidades de cada estudante, possibilitem planejar o ensino de modo interativo onde os participantes exerçam influências mútuas, no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, fica notória a importância das relações interpessoais na docência.

Para tal, Marques (2011) aponta como fundamental exigência para o sucesso do professor e do processo ensino-aprendizagem uma boa capacidade em relacionar-se, consigo mesmo e com os demais, e uma gestão eficaz das suas próprias emoções e das dos outros.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por isso acredita-se com veemência que uma boa condição do futuro professor na escola, e sua inserção com cuidado e acertividade na escola podem facilitar o seu cotidiano enquanto docente.

A graduação em nível superior de licenciados deve tentar auxiliar o máximo possível a inserção dos mesmos nas escolas, uma inserção gradual e com todo cuidado para que o aluno possa ter contato com a escola, para quando a sua inserção no meio escolar enquanto trabalhador, esta não seja uma mudança drástica e o mesmo não se sinta “enganado” ou mesmo “ludibriado” com as belas palavras sobre a licenciatura que a sua graduação tentou lhe passar.

A inserção do futuro professor dentro da escola é extremamente fundamental, para que o futuro docente se sinta contemplado dentro do trabalho.

Entende-se também que o auxílio de um professor mais experiente é de grande importância. Entende-se que péssimas primeiras experiências podem ser extremamente prejudiciais ao novo docente, tanto no trato dele para com seus colegas, quanto para a direção da escola, quanto para seus educandos.

Goleman (1995), em seus estudos defende o pressuposto de que pessoas que tem a capacidade de controlar, administrar e expressar de maneira inteligente suas emoções obtém mais sucesso em suas vidas. Medeiro (2006), por sua vez, postula que a profissão docente necessita que o professor tenha as capacidades propostas por Goleman (1995), para que a personalidade do professor influencie e conduza a sua prática pedagógica com qualidade. Assim, a Inteligência Emocional do professor configura um dos fatores capazes de explicar a criação de um ambiente educativo emocionalmente inteligente (Medeiro, 2006).

Thomas (1983) é evidente que as emoções influenciam ação, regulando-a dirigindo-a e modificando-a, sendo em troca, também influenciadas pela ação. As emoções pode determinar a ação de forma positiva, ativando e dirigindo as atividades da ação para se alcançar o objetivo, porém também podem perturbar ou inibir a ação.

Segundo Fischer (2009) o controle emocional é essencial para a vida. Saber expressar tanto emoções positivas quanto negativas auxilia o convívio do indivíduo com o seu meio social. A repressão de emoções, principalmente negativas, pode tornar o sujeito

mais pessimista, depressivo, inseguro, dificultando seus relacionamentos interpessoais.

A universidade e os estágios são de grande importância para os alunos, para que os mesmos possam ir se desenvolvendo e aprimorando, tanto na técnica quanto no relacionamento inter e intra pessoal do graduando e escola, para que os estados emocionais não venham como fontes ruins de sentimentos já relatados.

No decorrer do trabalho, notamos que existe uma farta quantidade de estudos acerca do tema de professores em início de carreira (professores iniciantes), sob as mais variadas óticas.

O Tema abordado nesse trabalho vêm como uma grande intervenção, no sentido moral, uma vez que, enquanto estudante de licenciatura de uma universidade pública, devo dar um respaldo a sociedade que investe, com o seu ICMS para que as coisas na universidade pública ocorram. Com isso, o tema professores iniciantes e estamos emocionais apresentou – se de uma forma muito interessante, sob a perspectiva e não temos muitos trabalhos com relação a esses temas.

Com isso, acredita-se que a maior quantidade de estudos sobre o tema já apontado é de grande interesse social e pesquisas de campo acerca do tema seriam de grande utilidade e muito interessantes.

7 – REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M.; PORTO, L. A.; REIS, E. J. F. B.; SILVANY NETO, A. M. **Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista**, Bahia, Brasil. 2005

BARBALET, J. M. **Emoção, teoria social e estrutura social: uma abordagem macrossocial**. Tradução: P. Taipas. Lisboa: Piaget, 1998. Coleção: Epistemologia e sociedade. p. 123-151 e 217-244.

BETTI, I.C.R. **Avaliação da formação profissional em licenciatura em Educação Física na UNESP - Rio Claro: A visão dos alunos**. In: DARIDO, Suraya Cristina. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. Suraya, 1994.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81

BOUTCHER, S. **Emotion and aerobic exercise**. In: SINGER, R.N; MURPHERY, M; TENNANT, L.K. Handbook of Research on Sport Psychology. P.799-814, 1991.

BRANDÃO, Maria Regina Ferreira; AGRESTA, Marisa; REBUSTINI, Flavio. **Estados emocionais de técnicos brasileiros de alto rendimento**. Rev. Bras. Ciên. e Mov. Brasília v, v. 10, n. 3, 2002.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Cortez, Ande, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**, 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 23/09/13

CASTRO, M. A. C. D. **O professor iniciante: acertos e desacertos**. 1995. 120 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

CARDOSO, Solange; NUNES, Célia. **Sentimentos e Desafios de Professores Principiantes: Construindo o Habitus Professoral**. In: III Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserción Profesional a la Docencia. 2012.

CAVACO, M. H. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, António (org). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, p. 155-191, 1991.

CRUZ, Roberto Moraes; LEMOS, Jadir Camargo. **Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde**. *Motrivivência*, n. 24, p. 59-80, 2008.

CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **O Início na Carreira Docente: Dificuldades de Professores de Química no Ensino Médio**. VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Campinas, 2011.

Damásio, J . F. **Motivação para a prática e competição desportiva**. In: Cruz j.f. *Manual de psicologia do desporto*. Braga? Lusografe, 1966 . 305-332

DARIDO, Suraya Cristina. **Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física**. *Motriz*, v. 1, n. 2, p. 124-128, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro, 2005.

DE AMORIM, Arlene Kely A.; COELHO, Gabriel Lins de H. **INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO CONTEXTO EDUCATIVO**. Retirado do site: http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1531#.UjZWadJwqj9 , acesso em 15/09/2013

DELA COLETA, José Augusto; ALVES GODOY, Sônia. **Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso e reações emocionais: pesquisas brasileiras com os**

modelos de Bernard Weiner. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 2, n. 2, p. 145-156, 2012.

ESTEVE ZARAGOZA, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Tradução de D. C. Cavicchia. Bauru: EDUSC, 175 p 1999.

FEIMAN-NEMSER, S. **From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching.** Teachers College Record, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, 2001.

FERNÁNDEZ-CASTRO, J.; EDO, S. **Se puede medir el estrés? Un análisis de los elementos que componen el proceso de estrés.** Avances en Psicología Clínica Latinoamericana, v. 16, p. 133-148, 1998.

FRANÇA, Caroline Fernandes et al. **ANÁLISE SOBRE A MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA,** Coleção Pesquisa em Educação Física - Vol.11, n.1, 2012.

FREITAS, MN de C. **Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes.** Cadernos de Pesquisa, v. 115, p. 155-172, 2002.

FISCHER, Franz. **Estados emocionais e educação física escolar: considerações iniciais à luz de uma psicologia bioecológica.** Coleção Pesquisa em Educação Física, Jundiaí, v. 8, n. 2, p. 89-96, 2009.

_____. **Estados emocionais e educação física escolar: considerações iniciais à luz de uma psicologia bioecológica.** - Rio Claro [s.n], 2009

FRANCO, Francisco Carlos. **O Professor de Arte e sua Formação Inicial.** Diálogos Interdisciplinares, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2012.

FREITAS, MN de C. **Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes.** Cadernos de Pesquisa, v. 115, p. 155-172, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. **O professor iniciante, a prática pedagógica eo**

sentido da experiência. Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 3, n. 03, p. 11-49, 2010.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada A. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde.** Educação e Pesquisa, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas. 2010

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GONÇALES, J. T. O. **Formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores: o caso dos professores de Matemática da UFPa.** 2000. 206 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

GUARNIERE, M. R. **Tornando-se professor: o início de carreira docente e a consolidação da profissão.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos- SP. p. 153, 1996.

HARDEN, R. M. **Stress, pressure and Burnout in teachers: is the swan exhausted?** Medical Teacher, v. 21, p. 245-252, 1999.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, p. 31-62, 2000.

_____. **On teachers careers: once over light, with a broad brush.** International Journal of Educational Research, v. 13, n. 4, p. 347-362, 1989

_____. **The lives of teachers.** New York: Teachers College Press, Columbia University, 1993.

_____ **O ciclo de vida profissional dos professores.** Vidas de professores, v. 2,

p. 31-61, 1992.

ILHA, Franciele Roos da Silva Ilha; KRUG, Hugo Norberto. **OS PROFESSORES INICIANTE E A GESTÃO DOS DILEMAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**. In: Anais del III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Santiago do Chile, 2012.

INFANTE, Francisca. **A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**, p. 23-38, 2005.

INFORSATO, Edson do Carmo. **Dificuldades de professores iniciantes: Elementos para um curso de didática**.. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. 204p.

ISHIMURA, Andrei Norie et al. **A INFLUÊNCIA DE DIFERENTES ESTADOS EMOCIONAIS NO DESEMPENHO DA PRÁTICA DE MUSCULAÇÃO**, Coleção Pesquisa em Educação Física - Vol.10, n.6, 2011.

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira . **Violência Psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor e aluno**. In: Congresso Internacional La Nueva Alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI, 2004, Madrid. Congresso Internacional La Nueva Alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI. Madrid : Centro de Enseñanza superior en humanidades y ciencias de la educación, 2002.

LAVOURA, Tiago Nicola; MACHADO, Afonso Antonio. **Esporte de aventura de rendimento e estados emocionais: relações entre ansiedade, autoconfiança e auto-eficácia**. Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, v. 12, n. 2, p. 143-148, 2007.

_____. Medo no Esporte: **estados emocionais e rendimento esportivo**. Jundiaí: Fontoura, 2008.

LAWSON, H. **Beyond positivism: research, practice and undergraduate professional education**. Quest, v.42, p.161-183, 1990.

_____. **Teachers uses of research in practice: a literature review.** Journal of Teaching in Physical Education, v.12, p.366-374, 1993.

LIMA, E. F.; CORSI, A. F. **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LIMA, L. M. S. **Motivação em sala de aula: a mola propulsora da aprendizagem.** In: Revista Paulista de Educação Física. São Paulo: Escola de Educação Física/ USP. Vol.6, n.1, p.148-162, jan/jun.1992

LIPP, Marilda Novaes. **O stress do professor/ Campinas,** SP. Papyrus, 2006 14p.

LOVISOLO, H. **Educação Física: a arte da mediação.** Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MACHADO, A. A.; CALABRESI, CAM. **Atletas Jovens e suas tensões psicológicas: constatações.** Coleção Pesquisa em Educação Física, v. 7, p. 64-67, 2003.

MACHADO, A. A. **Psicologia do esporte: temas emergentes I.** Jundiaí: Ápice, p.167-191, 1997.

_____. **Psicologia do Esporte: da Educação Física escolar ao esporte de alto nível.** 1° ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

MAGGIL, R. A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações.** Tradução de E. Gerhard. São Paulo: Edgar Blücher, 1984. p. 237-242.

MARIANO, M. do S. S.; MUNIZ, H. P. **Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental.** Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 6, n. 1, p. 76-88, 2006.

MAZON, Vania; CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA, Sheila. **Síndrome de**

Burnout e estratégias de enfrentamento em professores. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 60, n. 1, p. 55-66, 2008.

MEC. **PARECER CNE/CES Nº 213/2008.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pces213_08.pdf. _Acessado: 28/12/12.

Medeiro, A, C. . **Desenvolvimento das Competências de Inteligência Emocional dos Professores.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Departamento de Educação (Documento policopiado), 2006.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento Interpessoal.** 3ª ed. Rio de Janeiro: livros técnicos e científicos , 1985.

MOY, Neide. **A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.** REVISTA DE EDUCAÇÃO DO IDEAU v.4 - n.8 - Janeiro - Junho 2009 Semestral

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Processos de formação de professoras iniciantes.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 87, n. 217, p. 382-400, 2006.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** Educação & Sociedade, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

PEREZ GOMEZ,A. **O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivos.** In NOVÓA, A. Os professores e a sua formação, Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

PERRENOUD, P. et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

POCINHO, Margarida; PERESTRELO, Célia Xavier. **Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente.** Educação e Pesquisa, v. 37, n. 3, p. 513-528, 2011.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica.** São Paulo: Avercamp. 2006.

RAMOS, Glauco Nunes Souto. **Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de educação física.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 24, n. 2, p. 223-38, 2010.

REBUSTINI, Flávio et al. **Estados de humor e percepção de bem-estar: um estudo com jovens mulheres voleibolistas.** Lecturas: Educación física y deportes, n. 86, p. 37, 2005.

RITA, Joana Santos; PATRÃO, Ivone Alexandra Martins; SAMPAIO, Daniel. **Burnout, stress profissional e ajustamento emocional em professores portugueses do ensino básico e secundário.** 2010.

SANCHOTENE, Mônica Urroz; NETO, Vicente Molina. **Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física.** Pensar a Prática, v. 9, n. 2, p. 267-280, 2006.

SANTINI, Joarez. **A síndrome do esgotamento profissional: o "abandono" da carreira docente pelos professores de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre.** 2004.

SARAFINO, E. P. **Health psychology: biopsychosocial interactions.** New York: Wiley, 1994.

SERRAZINA, L.; OLIVEIRA, I. **Novos professores: primeiros anos de profissão.** **Quadrante**, Portugal. V. 11, n. 2, p. 53-73, 2002.

SHULMAN, L. S. **Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching.** Em Lurdes Montero e Jose Manuel (Eds.), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* (pp. 53-69), Santiago de Compostela: Tórculo Edicións, 1992.

SILKES, P. J. **The life cycle of teacher.** In: _____. *Teachers' lives and careers.* Cidade, Editora, p. 27-60, 1985.

SILVA, Flávia Gonçalves da. **O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento eo adoecimento.** *Revista Espaço Acadêmico*, v. 11, n. 124, p. 57-66, 2011.

SILVA, M.C.M. **O primeiro ano da docência: o choque com a realidade.** In: ESTRELA M. T. *Viver e construir a função docente.* Lisboa: Porto, 1997, p.51 – 80.

SMEHA, Luciane Najar; DE VLIEGER FERREIRA, Iolete. **Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar.** *Revista Educação Especial*, v. 21, n. 31, 2008.

SOBRINHO, L.G.P.; MELLO, R.M.F. **Influências de pais, técnicos e torcida.** In: Machado, A.A (org). *Psicologia do esporte: Temas emergentes I.* Jundiaí. Ápice, 1997 p. 57 - 80.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. **Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial.** *Revista Multidisciplinar da UNIESP, Saber Acadêmico*, n. 8, p. 35-45, 2009.

SOUZA NETO, Samuel; ALEGRE, Atilio de Nardi; HUNGER, Dagmar; PEREIRA, Juliana Martins. **A formação do profissional da Educação Física no Brasil: Uma história sobre a perspectiva da legislação federal no século XX.** *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004 Disponível em <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/230/232>, acesso em

28/12/12).

SPARKS, D. **Practical solutions for teacher stress. Theory into Practice**, v. 22, n. 1, p. 3-44, 1983.

STEINHILBER, Jorge. **Opções de graduação para intervenção profissional. Revista E.F**, nº 29, março, 2006. Disponível em <http://www.confef.org.br/extra/revistaef/show.asp?id=3613>, Acesso 28/12/12

SUPERIOR, CÂMARA DE EDUCAÇÃO. **Diário Oficial da União: Conselho Nacional de Educação**. 09 Setembro 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade**. Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Maurice. **Saberes docente**. Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG, v. 7, 2010.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Wisdom, time and learning of their work by teachers**. Educação & Sociedade, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. 1993.

Tanaka, Leila Sumire. **A prática pedagógica do professor iniciante em**

educação física de pré escola. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação). Universidade Estadual Paulista, 1996.

THERRIEN, J. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiênciadadas práticas educativas.** In: Anais da 18ª Anped, 1995

THOMAS, A. **Esporte: introdução à psicologia.** Tradução: Profª M. Lenk. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, Coleção Educação Física: Série Fundamentação, v. 2 p184-199, 1983.

THOMAS, A. **Esporte: introdução à psicologia.** Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1994.

TINNING,R. **Teacher education pedagogy: Dominant discourses and the process of problem-setting** In. WILLIAN, T.; ALMOND,L. & SPARKES, A. (Ed.). Sport and physical activity; moving towards excellence (The proceedings of the AISEP World Convetion, Loughborough University, UK, 1990). London, E & Spon, 1992.

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

Adriano de Lavor Reis

Profº Drº Afonso Antonio Machado