

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

MARCIO ALESSANDRO COSSIO BAEZ

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO BEM-ESTAR E A QUALIDADE DE VIDA
DURANTE A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS PERSPECTIVAS DE
FUTURO À LUZ DA PSICOLOGIA POSITIVA**

Porto Alegre

2015

MARCIO ALESSANDRO COSSIO BAEZ

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO BEM-ESTAR E A QUALIDADE DE VIDA
DURANTE A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS PERSPECTIVAS DE
FUTURO À LUZ DA PSICOLOGIA POSITIVA**

**Tese de Doutorado apresentada à banca
examinadora como requisito para a obtenção
do título de Doutor em Educação, no Programa
de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul.**

Orientador: Dr. Claus Dieter Stobäus

Porto Alegre

2015

**MODELO DE FICHA CATALOGRÁFICA
CIP - Catalogação na Publicação**

B 153p Baez, Marcio Alessandro Cossio

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO BEM ESTAR E A QUALIDADE DE VIDA DURANTE A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS PERSPECTIVAS DE FUTURO À LUZ DA PSICOLOGIA POSITIVA/ Marcio Alessandro Cossio Baez. - 2015.

Orientador: Claus Dieter Stobäus.

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Formação de Professores. 2. Educação Física. 3. Psicologia Positiva. I. Stobäus, Claus Dieter. II. Título.

CDU 796

**Ficha catalográfica confeccionada por
Fernanda Rocha Ruffato
CRB10/2166**

MARCIO ALESSANDRO COSSIO BAEZ

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO BEM ESTAR E A QUALIDADE DE VIDA
DURANTE A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS PERSPECTIVAS DE
FUTURO À LUZ DA PSICOLOGIA POSITIVA**

Tese de Doutorado apresentada à banca examinadora como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação, no Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 11 de Agosto de 2015

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus - PUCRS

Prof. Dr. Álvaro Luís Ávila da Cunha - UNIPAMPA

Prof. Dra. Bettina Steren dos Santos - PUCRS

Prof. Dra. Alessanda Scarton - PUCRS

Prof. Dr. João Feliz Duarte de Moraes - UFRGS/PUCRS

Porto Alegre 2015

Dedico este trabalho a minha FAMÍLIA, em especial aos meus pais que possibilitaram os meios necessários para minha formação Moral, Intelectual e Religiosa, que me fizeram empreender esforços na compreensão sobre maior bem que alguém pode deixar para o outro é a EDUCAÇÃO.

AGRADECIMENTOS

Quando pensamos em agradecer algo, somos remetidos a vários tipos de sentimentos como gratidão, carinho, respeito, admiração e outros adjetivos que podem expressar o que desejamos, assim início:

Como filho de uma família Católica, primeiramente agradeço a Deus, por me possibilitar estar aqui neste momento escrevendo este texto, por mais tribulações que tenhamos passado jamais chegaremos perto do que ele passou ao enviar seu filho para nos salvar.

A minha família, minha mãe que em todos os momentos esteve apoiando, cobrando e colaborando para que seus filhos e sua família estivessem sempre unidos. A meu pai que apesar de toda sua simplicidade foi um Homem que jamais reclamou por ter de sair de madrugada para trabalhar e prover sua família, a minha irmã, esta sim a verdadeira fonte de inteligência e conhecimento, com suas palavras algumas vezes duras sempre me motivou a buscar o melhor.

A minha esposa, que nesta última década esteve sempre ao meu lado, apoiando e incentivando meu crescimento, agradeço por me dar o maior presente durante o doutorado que foi nossa filha Maria Antônia a verdadeira luz que venho completar nossa felicidade e principalmente nos dar esperança em um mundo melhor.

Aos mestres, Juan Mosquera e Claus Stobäus, ao primeiro por me apresentar ao tema desta tese, sua sabedoria só não é maior que seu coração, ao segundo a palavra orientador é pequena demais para denominá-lo, somente ele poderia abrir as portas do conhecimento com a ternura de um verdadeiro educador, sou e serei eternamente grato pela confiança e principalmente pela amizade.

Aos professores membros da Banca, referências em seus campos de conhecimento e modelos de competência, por terem aceitado fazer parte da avaliação final deste trabalho.

A Universidade Federal do Pampa e ao Curso de Licenciatura em Educação Física por disponibilizar todas as estruturas necessárias para a realização deste estudo, em especial aos professores Álvaro Luís Ávila da Cunha e Marta Messias coordenadores deste curso que em muito contribuíram.

Aos colegas de curso do PPGEduc, especialmente ao amigo Dr. Adelar Sampaio pela ajuda na caminhada a futura Dra. Aline Mendes que nos momentos finais de escrita auxiliou com sua visão crítica enriquecendo o trabalho final.

Enfim a todos que de alguma forma tornaram possível eu estar aqui neste momento.

Os nossos pais amam-nos porque somos seus filhos, é um fato inalterável. Nos momentos de sucesso, isso pode parecer irrelevante, mas nas ocasiões de fracasso, oferecem um consolo e uma segurança que não se encontram em qualquer outro lugar. BERTRAND RUSSELL (s.d).

RESUMO

Este estudo quanti-qualitativo tipo levantamento, de natureza transversal, buscou estudar o processo de formação discente e docente, no qual acadêmicos em Educação Física da Universidade Federal do Pampa, em Uruguaiana-BR, responderam sobre estrutura da universidade, formas de superar os desafios inerentes de sua formação inicial, construção de seu bem-estar, sua qualidade de vida e seu posterior florescimento, com fundamentos na Psicologia Positiva. Objetivo foi investigar as vivências pessoais e profissionais de licenciandos em Educação Física e a passagem para o mundo do trabalho, analisando dados e relatos sobre aspectos do bem-estar do discente que se torna docente, sua qualidade de vida, afetos positivos e negativos e a autoimagem e autoestima durante este processo de formação. Primeiramente, 100 acadêmicos distribuídos em quatro semestres letivos responderam a instrumentos que avaliaram motivação inicial e apoio pedagógico, modelo de formação educacional, resultados profissionais, apoio para o estágio, autoimagem e autoestima, afetos positivos e negativos (pelo Panas), a avaliação do bem-estar subjetivo, qualidade de vida (pelo Whoqol-bref). Na segunda fase, do total foram entrevistados 14 acadêmicos que responderam a questionamentos sobre sua formação e construção de estratégias para construção do bem-estar. Posteriormente foram entrevistados mais 4 ex-acadêmicos, recém-formados, sobre as experiências após a sua formação e inserção no mercado de trabalho. Nos dados quantitativos obteve-se os seguintes resultados: Avaliação da Motivação Inicial e Apoio Pedagógico, média geral de 26,16 pontos (DP=5,36); no Modelo de Formação Educacional evidenciou-se uma valorização deste processo, com média de 58,85 pontos (DP=7,73); Resultados Profissionais apontaram para uma perspectiva positiva quanto ao futuro profissional, com média de 29,28 pontos (DP=3,65); no Apoio no Estágio dos acadêmicos de Educação Física os resultados foram de 49,69 pontos (DP=8,75); em Autoimagem e Autoestima dos acadêmicos de Educação Física em seu processo de formação a média foi 178,05 pontos (DP=21,48); nos Afetos Positivos e Negativos, utilizando o Instrumento Panas, as médias gerais ficaram em 36,13 (DP=5,09) para afetos positivos e 23,50 (DP=6,60) para afetos negativos; na avaliação Bem-Estar Subjetivo Afeto Positivo a média foi 3,62 (DP=0,60), seguido pela satisfação com a vida, média de 3,00 (DP=0,31) e pelo Afeto Negativo 2,11 (DP=0,62). No escore geral a média obtida foi de 2,91 (DP=0,25); no que se refere à Qualidade de Vida Geral, a média total (ou escore de Qualidade de Vida Geral) é de 4,04 pontos com (DP=0,61) (equivalente a 80,8% de positividade da escala); no que se refere a Satisfação com a Vida Geral a média foi 3,84 (DP=0,84),

representando 76,8% de positividade; nas médias dos domínios do Whoqol-Bref: os domínios que apresentaram valores positivos foram o de relações sociais, média de 71,66 (DP=17,10), e o físico, média de 71,31 (DP=14,79), depois o psicológico, com média de 69,11 DP=(14,20), porém o domínio relacionado ao meio ambiente registrou média de 60,95 (DP=14,23), demonstrando uma distorcida percepção, que pode ser relacionada às condições de estrutura do curso que ainda está em estruturação e demandando em condições que ainda não são ideais para a realização de atividades práticas. Identificou-se que os melhores preditores independentes para o Bem-Estar Positivo são as variáveis Satisfação com a Vida percebida, do instrumento de Albuquerque e Troccoli (2004), (OR=113,087; $p<0,001$), Panas Negativo (OR=1,2,18; $p<0,001$), Domínio Relações Sociais do Whoqol-Bref (OR=1,050; $p=0,009$), Panas Positivo (OR=1,186; $p<0,006$) e a variável sexo masculino (OR=0,312; $p=0,041$). Nos dados qualitativos evidenciou-se que, quanto à formação da identidade discente, relatam que ela se dá como uma realidade que evolui e se desenvolve constantemente, tanto pessoal como coletivamente, não é algo que já se possui mas algo que se desenvolve durante a vida. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do subjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, de interpretação de si mesmo como pessoa, no contexto estudado. Como a construção do bem-estar na Educação Física está vinculada tanto à existência de características pessoais como de condições contextuais externas e, nesse sentido, espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam oferecer subsídios para que se pense a formação na perspectiva mais coerente com as necessidades dos professores e da sociedade contemporânea. Para os recém-formados o processo de inserção em um mundo de trabalho oferece uma série de desafios e obstáculos em que estes jovens profissionais têm que fazer escolhas e buscar formas de superar os desafios da inserção, ressaltando que os estágios, para a grande maioria dos professores recém-formados, são de suma importância para reconhecerem-se enquanto profissionais, sendo o momento de viver e comportar-se como docente, motivando positivamente o aluno para exercer a profissão, demonstrando ser excelente ferramenta para ajudar na construção da trajetória docente de modo positivo.

Palavras-chave: Bem-Estar, Psicologia Positiva, Formação Acadêmica, Discentes, Educação Física.

ABSTRACT

This quantitative and qualitative study, survey, cross-cutting, sought to study the process of student training and teaching, in which students in Physical Education, Federal University of Pampa in Uruguaiiana-BR, asked about structure of the university, ways to overcome the challenges inherent in their initial training, building your well-being, their quality of life and its subsequent flowering, with foundations in Positive Psychology. Objective was to investigate the personal experiences and undergraduate professionals in physical education and the transition to the world of work, analyzing data and reports on aspects of the student's welfare becomes teaching, quality of life, positive affect and negative and self-image and self-esteem during this training process. First, 100 scholars over four semesters answered instruments that assessed initial motivation and pedagogical support, educational training model, professional results, support for the stage, self-image and self-esteem, positive and negative affects (at Panas), the assessment of good subjective-being, quality of life (at Whoqol-BREF). In the second phase, the total interviewed 14 academics who responded to questions about their training and building strategies for the construction of well-being. Later more were interviewed four former students, recent graduates, about the experiences after their training and insertion in the labor market. The quantitative data the following results were obtained: Initial Assessment of Motivation and Educational Support, overall average of 26.16 points (SD = 5.36); in Education Model showed up an appreciation of this process, averaging 58.85 points (SD = 7.73); Professional results indicated a positive outlook on the future career, averaging 29.28 points (SD = 3.65); Support on the stage of academic physical education the results were 49.69 points (SD = 8.75); Self Concept and Self-esteem in the students of Physical Education in their average training process was 178.05 points (SD = 21.48); the Positive and Negative Affect using Panas Instrument, general averages stood at 36.13 (SD = 5.09) for positive affect and 23.50 (SD = 6.60) for negative affects; the evaluation Subjective Well-Being Positive Affect the average was 3.62 (SD = 0.60), followed by satisfaction with life, an average of 3.00 (SD = 0.31) and the Negative Affect 2.11 (SD = 0, 62). Overall score the mean was 2.91 (SD = 0.25); with regard to the overall quality of life, the overall average (or Quality of Life General score) is 4.04 points (SD = 0.61) (equivalent to 80.8% of the range positivity); as regards the General Satisfaction with the average life was 3.84 (SD = 0.84), representing 76.8% of positive; in the middle of the domains of WHOQOL-Bref: the domains that showed positive values were the social, average of 71.66 (SD = 17.10), and the physical, average of 71.31 (SD = 14.79) then

the psychological, averaging 69.11 SD = (14,20), but the environment related domain registered an average of 60.95 (SD = 14.23), showing a distorted perception, which can be related to Course structure conditions is still being structured and demanding conditions which are no ideal for the realization of practical activities. It was identified that the best independent predictors of Wellness Positive are the variables satisfaction with the perceived life, the instrument of Albuquerque and Troccoli (2004), (OR = 113.087, p <0.001), Panas negative (OR = 1, 2.18; p <0.001), Social Relations domain of WHOQOL-Bref (OR = 1.050; p = 0.009), Panas positive (OR = 1.186; p <0.006) and the variable men (OR = 0.312; p = 0.041). The qualitative data it became clear that, for the formation of student identity, report that it takes as a reality that evolves and develops constantly, both personally and collectively, is not something I ever have but something that develops during life. The identity development takes place in the subjective ground and is characterized as an evolutionary process, interpretation of himself as a person, in the context studied. As the construction of well-being in physical education is linked both to the existence of personal characteristics such as external contextual conditions and, accordingly, it is hoped that the ideas presented here may provide insight to who think training in more coherent perspective with the needs of teachers and of contemporary society. For recent graduates the insertion process in a working world offers a number of challenges and obstacles that these young professionals have to make choices and seek ways to overcome the challenges of integration, stressing that the stages, for the vast majority of newly qualified teachers are extremely important to recognize, as professionals, and the time to live and behave as a teacher, positively motivating the student to practice, proving to be excellent tool to help build the teaching career mode positive.

Keywords: Wellness, Positive Psychology, Education, Learners, Physical Education.

RESUMEN

Este estudio cuantitativo y cualitativo, transversal, trataron de estudiar el proceso de formación de los estudiantes y la enseñanza, en el que los alumnos de Educación Física de la Universidad Federal de Pampa en Uruguaiana-nosotros, preguntaron acerca de la estructura de la universidad, la manera de superar los desafíos inherente a su formación inicial, la construcción de su bienestar, su calidad de vida y su posterior floración, con fundamentos en la Psicología Positiva. Objetivo fue investigar las experiencias personales y profesionales de licenciatura en educación física y la transición al mundo del trabajo, el análisis de datos e informes sobre aspectos del bienestar del estudiante se convierte en la enseñanza, la calidad de vida, afecto positivo y negativo y autoimagen y autoestima durante este proceso de formación. En primer lugar, 100 académicos en cuatro semestres respondieron instrumentos que evaluaron la motivación inicial y apoyo pedagógico, modelo de formación educativa, resultados profesionales, el apoyo a la etapa, la autoimagen y la autoestima, positivo y negativo afecta (al Panas), la evaluación de la buena subjetiva bienestar, calidad de vida (WHOQOL-BREF a). En la segunda fase, el total de entrevistados de 14 académicos que respondieron a las preguntas sobre sus estrategias de formación y de construcción para la construcción de bienestar. Más tarde más fueron entrevistados cuatro ex estudiantes, graduados recientes, acerca de las experiencias después de su formación y de inserción en el mercado laboral. Los datos cuantitativos se obtuvieron los siguientes resultados: Evaluación Inicial de Motivación y Apoyo Educativo, promedio general de 26.16 puntos (DE = 5,36); en Educación mostró Modelo hasta una apreciación de este proceso, con un promedio de 58.85 puntos (DE = 7,73); Resultados profesionales indicaron una actitud positiva ante la futura carrera, con un promedio de 29.28 puntos (DE = 3,65); Apoyo en la etapa de la educación física académica los resultados fueron 49.69 puntos (DE = 8,75); Autoconcepto y autoestima en los estudiantes de Educación Física en su proceso de formación promedio fue de 178.05 puntos (DE = 21,48); el Afecto Positivo y Negativo utilizando Panas Instrumento, los promedios generales fueron de 36,13 (DE = 5,09) para el afecto positivo y 23,50 (SD = 6,60) para los afecta negativamente; la evaluación Bienestar Subjetivo afecto positivo el promedio fue de 3,62 (SD = 0,60), seguido de la satisfacción con la vida, una média de 3,00 (SD = 0,31) y el efecto negativo de 2.11 (SD = 0, 62). En general, la puntuación de la media fue de 2,91 (SD = 0,25); con respecto a la calidad de vida en general, el promedio general (o Calidad de Vida puntuación general) es 4.04 puntos (DE = 0,61) (equivalente a 80,8% de la positividad rango); en cuanto a la satisfacción

general con la vida media era de 3,84 (SD = 0,84), lo que representa el 76,8% de los positivos; en medio de los dominios del WHOQOL-Bref: los dominios que mostraron valores positivos fueron la social, la media de 71,66 (DE = 17,10), y el físico, promedio de 71,31 (DE = 14,79) entonces el psicológica, promediando 69,11 SD = (14,20), pero el dominio relacionado ambiente registraron un promedio de 60,95 (SD = 14,23), mostrando una percepción distorsionada, lo cual puede estar relacionado con condiciones de estructura del curso aún se está estructurando y condiciones que ningún ideal para la realización de actividades prácticas exigentes. Se identificó que los mejores predictores independientes de bienestar positivo son la satisfacción de variables con la vida percibida, el instrumento de Albuquerque y Troccoli (2004), (OR = 113,087, p <0,001), Panas negativo (OR = 1, 2,18; p <0,001), Dominio Relaciones Sociales del WHOQOL-Bref (OR = 1,050; p = 0,009), Panas positivo (OR = 1,186; p <0,006) y los hombres variables (OR = 0,312; p = 0,041). Los datos cualitativos se hizo evidente que, para la formación de la identidad de los estudiantes, informan que se toma como una realidad que evoluciona y se desarrolla constantemente, tanto a nivel personal como colectivo, no es algo que alguna vez tengo sino algo que se desarrolla durante la vida. El desarrollo de la identidad tiene lugar en el terreno subjetivo y se caracteriza por ser un proceso evolutivo, la interpretación de sí mismo como persona, en el contexto estudiado. Como la construcción de bienestar en la educación física está ligada tanto a la existencia de características personales tales como las condiciones contextuales externos y, en consecuencia, se espera que las ideas presentadas aquí pueden dar una idea de que pensar la formación en la perspectiva más coherente con las necesidades de los docentes y de la sociedad contemporánea. Para los recién graduados el proceso de inserción en un mundo de trabajo ofrece una serie de retos y obstáculos que estos jóvenes profesionales tienen que tomar decisiones y buscar formas de superar los desafíos de la integración, haciendo hincapié en que las etapas, para la gran mayoría de los recién maestros calificados son extremadamente importante reconocer, como profesionales, y el tiempo que viven y se comportan como un maestro, motivar positivamente al estudiante a la práctica, demostrando ser una excelente herramienta para ayudar a construir carrera docente del modo positivo.

Palabras clave: Salud, Psicología Positiva, Educación, Estudiantes, Educación Física.

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1 – Curva de ROC da Análise	90
--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Distribuição dos acadêmicos por semestre.....	53
QUADRO 2 – Média de Autoimagem e Autoestima dos Acadêmicos de Educação Física da Unipampa.	71
QUADRO 3 – Escores Médios e seus respectivos desvios padrão dos três fatores da Escala de Bem-Estar Subjetivo – EBES e o Índice Geral de Bem-Estar Subjetivo	78
QUADRO 4 – Comparação de médias dos estudos de Silva (2012) e Baez (2015)	79
QUADRO 5 – Qualidade de Vida Geral dos acadêmicos de Educação Física da Unipampa	82
QUADRO 6 – Síntese – Categorias emergentes da análise das entrevistas.....	92
QUADRO 7 – Síntese – Categorias emergentes da análise das entrevistas.....	100

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Média da Motivação Inicial dos Acadêmicos de Educação Física da Unipampa, segundo o Sexo e o Semestre	64
TABELA 2 – Média do Modelo de Formação Educacional de Acadêmicos de Educação Física da Unipampa, segundo o Sexo e o Semestre	66
TABELA 3 – Média dos Resultados Profissionais de Acadêmicos de Educação Física da Unipampa, segundo o Sexo e o Semestre.....	68
TABELA 4 – Média do Apoio Acadêmico de Acadêmicos de Educação Física da Unipampa, segundo o Sexo e o Semestre	69
TABELA 5 – Média da Autoimagem e Autoestima de Acadêmicos de Educação Física da Unipampa, segundo o Sexo e o Semestre.....	72
TABELA 6 – Médias Gerais de Afetos Positivos de Acadêmicos de Educação Física da Unipampa, segundo o Sexo e o Semestre.....	75
TABELA 7 – Médias Gerais de Afetos Negativos de Acadêmicos de Educação Física da Unipampa, segundo o Sexo e o Semestre	76
TABELA 8 – Satisfação com a vida de Albuquerque e Troccoli em Acadêmicos de Educação Física da Unipampa, segundo o Sexo e o Semestre	80
TABELA 9 – Qualidade de vida em Acadêmicos de Educação Física da Unipampa, segundo o Sexo e o Semestre.....	83
TABELA 10 – Domínio Físico do Whoqol em Acadêmicos de Educação Física da Unipampa, segundo o Sexo e o Semestre	85
TABELA 11 – Domínio Psicológico do Whoqol em Acadêmicos de Educação Física da Unipampa, segundo o Sexo e o Semestre.....	85

TABELA 12 – Domínio Relações Sociais do Whoqol em Acadêmicos de Educação Física da Unipampa, segundo o Sexo e o Semestre.....	86
TABELA 13 – Domínio Meio Ambiente do Whoqol em Acadêmicos de Educação Física da Unipampa, segundo o Sexo e o Semestre.....	86
TABELA 14 – Resultados da Análise da Regressão Logística Univariada	88
TABELA 15 – Regressão Logística Multivariada pelo "Forward Stepwise (Wald)" Passo 5	89
TABELA 16 – Matriz de Classificação do Modelo de Bem-Estar Subjetivo	90

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 Caminhos percorridos	22
1.2 A construção do estudo	24
1.3 Objetivo Geral	25
1.4 Objetivos específicos	25
2 REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1 Identidade Profissional	27
2.2 Identidade Profissional do Professor de Educação Física	28
2.3 Formação Acadêmica e as limitações da formação inicial de professores de Educação Física	30
2.4 Motivação	34
2.5 Motivação e Prática da Educação Física	37
2.6 Psicologia Positiva	39
2.7 O Bem-Estar e bem-estar subjetivo	41
2.8 Autoimagem e Autoestima	44
2.9 Emoções e sentimentos	45
2.10 Qualidade de Vida	48
3 PROCEDIMENTOS METOLÓGICOS	50
3.1 Caracterização da investigação	50
3.2 Tipo de estudo	50
3.3 Área temática	50
3.4 Questões norteadoras	51
3.5 Campo de estudo	52
3.6 População e amostra	52

3.7	Participantes da pesquisa.....	52
3.8	Procedimentos e Instrumentos	53
3.9	Análise dos dados.....	60
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS	63
4.1	Análises dos resultados do instrumento que visa Avaliação da Motivação Inicial e Apoio Pedagógico.....	63
4.2	Análises dos resultados do instrumento que avalia o Modelo de Formação Educacional.....	65
4.3	Análises dos resultados do instrumento que avalia os Resultados Profissionais.	67
4.4	Análises dos resultados do instrumento que visa avaliação do Apoio no Estágio	68
4.5	Análises dos resultados do instrumento que visa avaliação Autoimagem e Autoestima	70
4.6	Análises dos resultados do instrumento que visa avaliação Afetos Positivos e Negativos no Instrumento Panas.....	73
4.7	Análises dos resultados do instrumento que visa avaliação Bem-Estar Subjetivo	76
4.8	Análises dos resultados do instrumento que visa avaliação Qualidade de vida (Whoqol).....	81
4.9	Fatores associados ao Bem-Estar Subjetivo em acadêmicos de Educação Física	87
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS QUALITATIVOS	92
5.1	Análises dos resultados do questionário sobre a Formação na Licenciatura em Educação Física com Acadêmicos da Unipampa.....	92
5.2	Análises dos resultados do questionário sobre a Formação na Licenciatura em Educação Física com Recém-Formados	105
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERENCIAS	115
	APÊNICES	129

Apêndice 01 - Instrumento de Avaliação da Motivação Inicial e Apoio Pedagógico .	130
Apêndice 02 - Questionário de Autoimagem e Autoestima	133
Apêndice 03 - PANAS	135
Apêndice 04 - Escala de Bem-Estar Subjetivo	136
Apêndice 05 - O WHOQOL-bref	138
Apêndice 06 - Entrevistas	144
Apêndice 07 - Termo de consentimento livre esclarecido	147
ANEXOS	148
Anexo 01 – Autorização para realização de coleta de dados	149
Anexo 02 - Aprovação da Pesquisa na Comissão Científica da PUCRS	150
Anexo 03 - Aprovação da Pesquisa na Plataforma Brasil	151

1 INTRODUÇÃO

O ingresso no ensino superior é uma transição que trás consigo um leque de novidades e mudanças na vida do jovem acadêmico. Muitas vezes o estudante se surpreende quando se depara com uma realidade diferente da que vivia anteriormente, ocorrendo em alguns casos uma ruptura imposta pela vida universitária.

Durante toda a graduação, é requisitada aos estudantes uma maior autonomia para participação nas atividades curriculares e extracurriculares, como palestras, cursos, congressos e outros.

A psicologia positiva, que têm reunido esforços para aumentar o conhecimento acerca de como, por que e em que condições florescem no ser humano as experiências positivas, como emoções positivas, bem-estar, felicidade, esperança, alegria e as características positivas individuais como caráter, forças e virtudes e as instituições positivas como organizações baseadas no sucesso e potencial humano florescem.

À medida que as pessoas se percebem com recursos satisfatórios para lidar com fatores estressantes, aliados às sensações de prazer e alegria, ocorre os chamados “fatores de proteção”, que são, basicamente, competências e habilidades pessoais de saúde. Dentre os componentes do bem-estar estão à satisfação com a vida e o equilíbrio dos afetos positivos e negativos, incluindo a noção de evolução cognitiva, qualidade de vida e relações afetivas.

Tendo como ponto de partida a (trans)formação discente em docente podemos observar que a formação geral é desvalorizada, considerando-se que o importante é, por um lado, a formação específica em termos da aprendizagem dos conteúdos que o professor deve ensinar aos seus alunos e, por outro lado, a experiência profissional para a aprendizagem de estratégias que permitam ao professor conduzir de forma mais eficaz o processo de ensino dos conteúdos.

Sabe-se que os estudantes universitários são vulneráveis a um leque alargado de ameaças ao seu bem-estar. Acredito que na formação inicial do professor de Educação Física, é importante possibilitar conflitos cognitivos para que o acadêmico seja levado a refletir sobre a realidade em que estará inserido e, a partir dela, capacitá-lo a resolver os problemas que irá enfrentar desde sua formação até sua prática no mercado de trabalho.

Essas aproximações teóricas firmam meu propósito de investigar o contexto em que está inserido o docente em formação pedagógica nos cursos de licenciatura em Educação Física, refletindo sobre seu lado pessoal e profissional visando constituir referenciais que possibilitem novas ações promotoras de bem-estar na docência.

1.1 Caminhos percorridos

Durante toda a minha vida eu desejei ser professor. Desde minha infância, eu nutria o sonho de, assim que terminasse o ensino médio, tornar-me professor de Educação Física, pois sempre admirei a forma com que esses profissionais encantam enquanto educam. Partindo deste pressuposto, busquei realizar minha formação acadêmica na área de educação física e, para tanto, ingressei em 1993 no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria, local onde tomei conhecimento sobre as diversas áreas de atuação desses profissionais.

Tive a oportunidade durante a minha formação acadêmica inicial de primeiramente envolver-me com o trabalho na biblioteca do Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal de Santa Maria, local onde iniciei um processo de construção de minha identidade como futuro educador, através da leitura de diversos temas ligados a Educação e a Educação Física principalmente pela possibilidade de estar vivenciando um ambiente everfecedente naquele momento tanto nas teorias da Educação Física como no CEFD/UFSM.

Meus primeiros estudos estavam ligados diretamente ao trabalho recreativo como facilitador da convivência social de idosos asilados, tema este busquei aprofundar-me no decorrer de minha formação inicial.

Durante o Curso de formação em Educação Física também busquei aprofundar meus conhecimentos sobre nossa área de atuação e de consgtrução epistemológica, sendo que jamais neguei nenhuma das diversas teorias que auxiliam na formação da identidade do profissional de Educação Física.

No dia 18 de janeiro de 1997, recebi o título de licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria, dando início à minha vida profissional.

Passado o tempo, visualizei a possibilidade de realizar um curso de pós-graduação. Para isso, me inscrevi no Programa de Pós-Graduação da Escola Superior de Educação Física de Pelotas, na Área de Educação Física Escolar, sendo aprovado no processo de seleção, busquei aprofundar meus conhecimentos e por consequencia aumentar minha área de atuação profissional.

Este periodo foi fundamental para definição do caminho que eu deveria trilhar durante minha prática docente, tendo eu escolhido realizar uma especialização em Educação Física Escolar e mantendo contato com o laboratório de Desenvolvimento Humano em Santa Maria, escolhi realizar um estudo que avaliasse o Estado Nutricional de Escolares entre 7 a 9 anos da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Uruguaiana – RS, trabalho este que me proporcionou

observar a realidade de escolares e seu ambiente de prática escolar com um olhar de pesquisador.

No ano de 2003 retomei meus estudos através da participação em grupos de estudos nas escolas onde desenvolvia minhas atividades profissionais, neste mesmo ano, surgiu a oportunidade de lecionar no ensino superior, com abertura do Curso de Licenciatura em Educação Física na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Campus de Uruguaiana. Primeiramente o receio de enfrentar um processo seletivo, em moldes até aquele momento desconhecidos por mim, porém após o decorrer do processo, fui selecionado e no ano de 2004, passei a ministrar as disciplinas de Recreação Escolar, Introdução aos Estudos da Educação Física, no curso de Licenciatura em Educação Física e Métodos de Ensino Conteúdos Básicos da Educação Física no curso de Pedagogia – Séries-Iniciais desta universidade.

No ano de 2005, fui convidado para assumir a coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Física em Uruguaiana, em que atuei até o início do mês de março de 2006, com motivação e paixão pelos desafios da implantação deste curso em nossa cidade, um desafio que serviu para buscar uma maior qualificação profissional como forma de retornar até a antiga encruzilhada e tomar a partir daquele momento a busca por uma melhor formação como educador. Ao final do ano participei do processo seletivo para o Programa de Pós Graduação em Educação, em nível de mestrado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

No ano de 2006 iniciei meu mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre, neste ambiente sobre a orientação dos professores doutores Juan Mosquera e Claus Dieter Stobaüs, amplei minha visão sobre os temas educacionais e sobre o papel dos formadores de profissionais na área de Educação, com base nestas observações estruturei minha dissertação diretamente a formação de professores de Educação Física, para isso utilizei com base os alunos do curso de licenciatura em Educação Física da PUCRS, campus Uruguaiana-RS, o que culminou no trabalho intitulado: Relatos de discentes de Educação Física da PUCRS campus Uruguaiana sobre sua formação.

Durante o período que atuei como professor do Curso de Licenciatura em Educação Física na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, também obtive a oportunidade de aventurar-me como professor de Pós-Graduação nesta mesma universidade no Curso de Jogos Cooperativos, no campus Central em Porto Alegre, local este onde vivenciei novas experiências trabalhando com profissionais em busca de qualificação para sua atuação, tanto no âmbito escolar como empresarial.

Já no ano de 2011, estava trabalhando com escolares e terminando minhas atividades junto ao curso de Educação Física da PUCRS, quando para minha surpresa fui nomeado para o

cargo de técnico desportivo na Universidade Federal do Pampa.

A partir daí uma nova perspectiva de vida, devido a novas funções e obrigações desliguei-me da PUCRS, e da Escola particular onde atuava, ficando agora com a função de técnico desportivo e como professor da rede estadual de ensino.

Neste novo ambiente de trabalho deparei-me com novos desafios oriundos de uma nova função bem como de participar na estruturação de um novo curso de Educação Física, onde agora teria que descobrir novas maneiras de atuar e auxiliar neste processo.

Já no ano de 2012 busquei novamente a orientação do professor Claus Stobäus, com o objetivo de ingressar no doutorado em Educação. Tendo realizado uma série de trabalhos científicos que auxiliaram para uma definição de tema ser investigado, sendo este relacionado a construção e formação docente submeti-me ao processo de seleção, obtendo aprovação, dando busca de respostas para alguns questionamentos sobre o bem e o mal-estar discente.

No ano de 2013 iniciei minha formação em nível de doutorado tendo como objetivo investigar o processo de formação em Educação Física a luz de uma teoria que possibilita através da prevenção do mal-estar a construção do bem-estar, Psicologia Positiva.

1.2 A construção do estudo

O debate sobre mal-estar e o bem-estar vem transpassando o tempo e os modelos educativos instituídos em nossas escolas de formação. Sob este prisma podemos dizer que diversos estudos sobre este tema, que estão em desenvolvimento, enfatizam a busca de estruturas que contribuam para a melhora na qualidade de vida dos profissionais da área educativa. Com isso fica evidenciada a necessidade de estudos que revelem o processo enfrentado pelos docentes, acadêmicos, desde sua formação até a sua efetiva atuação nos meios educacionais, tradicionais ou não.

A luz desta questão, hoje sabe-se que a autoimagem surge na interação da pessoa com seu contexto social, consequência de relações estabelecidas com os outros e para consigo mesmo. Deste modo, o ser humano pode entender e antecipar seus comportamentos cuidar-se nas relações com outras pessoas, aprender a interpretar o meio ambiente em que vive e tentar ser o mais adequado às exigências que lhe são feitas e que ele propõe para si mesmo.

Em suma, como já explícito anteriormente, o estudo busca aprofundar conhecimento da trajetória pessoal e profissional do discente que se torna docente e suas relações com aspectos de bem-estar docente, qualidade de vida, autoimagem e autoestima à luz da psicologia positiva. Assim, inicialmente delimito o problema de pesquisa para este estudo:

Como se dá o processo de construção do bem-estar e qualidade de vida, analisando dados e relatos sobre aspectos do bem-estar discente, afetos positivos e negativos a autoimagem e autoestima, durante o processo de formação em licenciandos e profissionais em Educação Física?

Sob este ponto de partida buscamos encontrar algumas respostas através desta Tese de Doutorado que se insere na Linha de Pesquisa Pessoa e Educação, pertencente ao Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), sob orientação do Dr. Claus Dieter Stobäus, algumas respostas de como estes personagens, que dão identidade a esta classe profissional, estruturam suas formas de superação frente aos desafios impostos durante sua formação e sua inserção no mercado de trabalho. Assim, inicialmente traçamos alguns objetivos para este estudo:

1.3 Objetivo Geral

- Investigar as vivências pessoais e profissionais de licenciandos em Educação Física e a passagem para o mundo do trabalho, analisando dados e relatos sobre aspectos do bem estar discente que se torna docente, qualidade de vida, afetos positivos e negativos e a autoimagem e autoestima durante este processo de formação.

1.4 Objetivos Específicos

- Identificar como se estruturam os aspectos de autoimagem e a autoestima, que contribuem para o desenvolvimento do bem-estar dos licenciandos em Educação Física no processo de formação;
- Identificar níveis de qualidade de vida dos licenciandos em Educação Física no processo de formação;
- Analisar elementos que constituem a construção do bem-estar através de análises quantitativas e qualitativas do trajeto pessoal e profissional de licenciandos em final de formação e em seu início de carreira docente;
- Identificar níveis de bem-estar dos licenciandos em Educação Física no processo de formação e início da carreira profissional;
- Analisar os níveis de autoimagem, autoestima, bem-estar docente, e bem-estar dos licenciandos; e

- Identificar os fatores associados ao bem-estar subjetivo dos acadêmicos em Educação Física da Universidade Federal do Pampa – Uruguaiana-RS.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Identidade profissional

A construção da identidade profissional possui relações estreitas com o ambiente de formação oferecido. Nesse sentido, formar professores é estimular o pensamento crítico-reflexivo e fornecer aos professores meios para que haja o desenvolvimento da autonomia e colaboração. Para Nóvoa (1995, p. 25), considera que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Segundo Mosquera (1984, p. 39), o sentido da identidade consiste na “dinâmica de se conhecer e de estruturar todo um universo, no qual se tenha o sentido mais íntimo de por que se existe e se é um ser humano”.

O professor vem construindo sua identidade histórico-social e profissional em uma sociedade globalizada, em que as aceleradas inovações científico-tecnológicas têm exigido dos educadores novos saberes, habilidades e atitudes que lhes possibilitem dialogar, adaptar e intervir em uma realidade educativa diversa e transitória.

Mosquera (1984, p. 39) assim define identidade:

[...] a identidade na ideia de vínculo desenvolve uma estruturação geral desde o nascimento, e vai até a morte, apresentando-se em todos os estágios da vida humana e tendo um sentido de reconhecimento, estruturação, afetividade e sentimento da própria pessoa para consigo mesma.

Ao apropriar-se de modo crítico-reflexivo da sua realidade profissional o professor vai agindo com conhecimento de causa e fazendo uso dinâmico dos saberes da docência, constantemente retomados à luz de suas práticas. Isto exige que atue deliberando, julgando e decidindo as ações a serem adotadas, enfrentando o confronto com situações complexas que resistem à simples aplicação dos saberes em sua resolução. (GAUTHIER, 1998).

Esse sentimento também foi descrito por Mosquera (1977) como autoconceito. Para esse autor, o autoconceito é a soma de múltiplas identificações e percepções que o sujeito desenvolveu a respeito de si mesmo resultando em auto aceitação, auto rejeição e autoestima. Sendo que as duas primeiras dizem respeito ao sentimento de valor que cada um se atribui e autoestima é definida como o sentimento de aceitação de si, de convivência do eu com o *self*.

Mosquera (1983, p. 52), reforça a ideia da autoestima como condição para a autoimagem. Segundo o autor, a autoestima consiste no respeito, compreensão e aceitação de si mesmo frente a autoimagem, processo contínuo e individual que se estrutura na ação social.

Para Mosquera (1983, p. 53): “A importância da autoimagem e da autoestima decorre, efetivamente, das possibilidades qualitativas da experiência e da construção de mundos ideológicos, que dão sentido à personalidade humana, nas diferentes etapas da vida”.

Para o autor Mosquera (1978), a vida autêntica inicia quando nos negamos a permanecer na alienação e na desumanização e caminhamos rumo a uma vida consciente, autêntica e mais humana. O processo educativo deve ter como função primordial a formação da consciência do indivíduo, entendida como conscientização do homem enquanto homem e não orientado por uma ideologia política. Não se trata de doutrinação, mas sim ensinar a pensar e não, o que pensar. Deve possibilitar ao homem aumento de sua capacidade e liberdade de escolha.

Mosquera e Stobäus (2003 p. 130) destacam que:

A conexão entre os sentimentos e o processo cognitivo propicia à pessoa uma vida de grande sensibilidade, que pode ser cada vez mais apreciada, na medida que cada um desenvolve a sua capacidade afetiva e suas potencialidades diferenciais. A afetividade, expressada pelos sentimentos, reflete as relações das pessoas, e é essencial para a atividade vital no mundo circundante. Pelas modificações dos sentimentos e sua expressão comportamental, podemos analisar a mudança de atitude do ser humano frente às circunstâncias mutáveis ou estáticas de sua vida, em determinados contextos de tempo e espaço.

A identidade profissional, conforme (SCHAFFEL, 2000), está intimamente ligada com a atividade profissional, apresentando-se como o resultado de processos individuais e coletivos, subjetivos e objetivos, que em conjunto formam os indivíduos e definem as instituições.

Benites (2007) aponta também que a identidade profissional se constitui a partir dos saberes docentes instituídos no decorrer da profissão. Esta construção inicia-se desde as escolhas docentes, as posturas e ações na prática pedagógica, perpassando pela história de vida dos professores configurando até os seus estilos de ensinar. Ambos autores confirmam que a identidade profissional está centrada na prática pedagógica e no desenvolvimento da carreira docente.

2.2 Identidade Profissional do Professor de Educação Física

Autores como Lüdorf (2002) e Silva (2001) sugerem haver certo reducionismo na área de Educação Física que se reflete ao processo de formação de professores e a produção científica. Quanto mais se pesquisa sobre a forma como é constituída a identidade do

profissional de Educação Física, surgem mais questionamentos sobre este processo, conforme podemos visualizar através de diversos textos, as características de cada profissão implicam em considerações a respeito do que se entende pelo termo profissão. Na linguagem cotidiana, o termo tem sido empregado para designar toda e qualquer atividade remunerada, que serve como meio de sustento. Sendo assim, o verdureiro, o sapateiro, a costureira, o professor, o advogado, o engenheiro, entre outros, são profissionais. Contudo, entendemos que aquilo que discutimos na universidade precisa, necessariamente, ir além dessa compreensão característica do senso comum.

Candau (1998, p. 57), fazendo referência à formação docente, reconhece que esta não se limita à formação inicial, mas também continuada, qualificando o aprendizado do professor em uma perspectiva desenvolvimental. Referindo-se ao trabalho docente, afirma que, “neste cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que muitas vezes vai aprimorando sua formação”.

Compreendendo que é por meio da aprendizagem docente que o professor aprimora e reconstrói os saberes necessários à sua atuação profissional, torna-se eminente concebê-los em sua historicidade. Neste sentido, são oportunas as reflexões de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), ao compreender que a construção dos saberes potencializa processos de formação e transformação no âmbito do trabalho docente. E, ainda, que os novos saberes são resignificados pelas experiências acumuladas pelos docentes em suas trajetórias educativas, devendo ser ressaltado que seus valores sociais, culturais e epistemológicos relacionam-se diretamente à sua capacidade permanente de renovação.

Os significados que os professores atribuem aos processos de aprendizagem docente em suas trajetórias de formação devem se tornar um campo temático de estudo, assumindo relevância nas investigações direcionadas à formação docente. Parte-se do reconhecimento de que o professor é um ator social que partilha, permanentemente, em sua prática educativa, de experiências e saberes, dada sua condição de mediador do processo pedagógico e sua historicidade como um ser inacabado e em contínuo processo de formação.

Segundo Behrens (1998), nas universidades a docência vem sendo exercida por profissionais das mais diversas áreas. A complexidade na organização e estrutura de seus quadros tem se agravado, quando se observa que a maior parte desse contingente de intelectuais envolvidos no magistério não possui formação pedagógica.

A formação docente universitária tem se centrado muito mais nos conhecimentos específicos das respectivas áreas, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. Além do bacharelado, os futuros docentes tendem a optar pelas licenciaturas. Entretanto, estas refletem

a linearidade de uma estrutura curricular cujas disciplinas pedagógicas apresentam-se desarticuladas das disciplinas específicas dos cursos de origem. Vale ressaltar ainda a dicotomia entre teoria e prática, em que a primeira quase sempre precede à última. A aprendizagem acaba por limitar-se, no ensino, à aplicação de princípios e leis.

Optar por uma profissão é difícil, sendo importante que a pessoa em processo de escolha tenha tanto conhecimento de si mesma, quanto das profissões que a princípio deseja seguir (MATURANO, 2004). Com referência a esta questão Novaes (1999) afirma que a escolha profissional deve sempre levar em consideração o tipo de atividade e especialidade desenvolvida em seu cotidiano, observamos que na área de Educação Física a questão de identificação com a profissão escolhida tem grande influência na escolha de um caminho profissional a seguir.

2.3 Formação Acadêmica e as limitações da formação inicial de professores de Educação Física

A formação acadêmica se caracteriza por ser o período onde o estudante constrói saberes e habilidades da profissão e se torna capaz de integrá-los para poder atuar na escola, buscando uma competência profissional ampliada.

Durante a formação acadêmica, devem ser trabalhados conhecimentos que forneçam subsídios para que o professor atue de forma a atender os objetivos da educação e as necessidades do aluno.

A formação inicial, segundo Carreiro da Costa (1994), é o período durante o qual o professor adquire conhecimentos pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente. Ressalta, também, que é nesse período que os professores irão alterar sua concepção da disciplina na escola. Não ocorrendo esta mudança de concepção negativa da disciplina, as crenças prévias que possuíam o acompanharão durante toda a carreira docente.

A formação inicial deve apresentar as condições para que o estudante obtenha uma construção de saberes que irão compor a sua identidade profissional (BENITES, 2007). Desta forma, seria pertinente que os futuros professores ao concluírem os seus cursos, mesmo que de forma restrita, tivessem um repertório de conhecimentos e habilidades que os favoreçam no desempenho de suas ações. A nova legislação que regulamenta os cursos de licenciatura no Brasil oportuniza que o estudante, a partir das práticas como componente curricular, inseridas nas diversas disciplinas que compõem cada curso, sirvam como uma aproximação com o

ambiente de atuação (MARCON, 2005; OLIVEIRA, 2006; SOUZA NETO, ALEGRE; COSTA, 2006).

Autores como Tardif (2002) e Figueiredo (2008), destacam a existência de uma relação tensa durante os cursos de formação inicial que é a questão dos saberes e crenças construídas previamente a entrada no curso. Quem nunca ouviu frases do tipo: “Entrei neste curso porque gosto de esportes”, “Estou fazendo este curso porque não tem matemática ou outra disciplina da área de exatas”, “Entrei neste curso só para aprender a ser treinador, por que tenho que estudar esta disciplina?”. As crenças construídas antes da formação, em alguns casos, são tão fortes que o processo de formação inicial não é capaz de provocar “abalos” nestes estudantes, que por sua vez, passam pelo curso sem modificar algumas de suas crenças construídas anteriormente.

Desse modo, há uma ruptura entre os saberes requisitados pela prática profissional e aqueles que são transmitidos durante a formação, e essa distância se expressa através da rejeição da formação teórica onde os alunos consideram os conhecimentos universitários inúteis e fora da realidade da prática docente, e então, selecionam determinados saberes em detrimento de outros.

Para Tardif (2002), os saberes docentes são plurais e temporais, pois provêm de várias fontes sendo estas: os saberes da formação profissional, saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares, e os saberes da experiência.

Ao reconhecer a importância das relações estabelecidas entre a formação inicial e a inserção dos profissionais no campo de atuação, ressaltam-se os elementos constituintes da vida pessoal e profissional que interferem na escolha de uma profissão e as expectativas iniciais e atuais em relação à futura atuação, as quais podem apresentar relevância fundamental nas intervenções profissionais desenvolvidas posteriormente. Sobre esta temática, Hubermann (2000) comenta que um grande número de estudos empíricos aborda a escolha da carreira docente e os dois ou três primeiros anos de ensino, ressaltando que as motivações são diversas, mas que a tomada de contato inicial com as situações de sala de aula ocorre de forma um tanto homogênea.

O professor precisa buscar, além da formação inicial também a continuada onde todos saem ganhando, tanto o professor, que ganha ênfase na sua metodologia, quanto ao aluno que se sente parte deste grupo escolar podendo ser ele mesmo. Desta forma, Falkenbach et al. (2008) afirmam que pensar na formação dos professores, é pensar numa educação que rompe barreira e prioriza as necessidades dos indivíduos respeitando seu ritmo e suas diferenças.

Para Leite (2008), os cursos de formação de professores devem se reestruturar, a fim de

analisar e ressignificar os valores inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem, na busca por compreender o sentido da escola e o papel do professor nos dias atuais. É o que Garcia (1995) já apontava, ao esclarecer que o modelo de ensino e de professor assumido pelo sistema educativo e pela sociedade, deve permear todas as atividades da formação inicial, a fim de que, ao invés de fornecer conteúdos acabados, esta fase contribua para o início do desenvolvimento profissional docente.

Segundo Molina Neto e Molina (2002), um dos desafios a serem superados na formação inicial em Educação Física é a necessidade de desenvolver a escuta no processo de formação, o que no âmbito da pesquisa e da pós-graduação “[...] se traduz em procedimentos metodológicos centrados nas histórias de vida, etnografias educativas e estudos de caso” (MOLINA NETO; MOLINA, 2002, p. 63). Ou seja, significa dar vez e voz a quem normalmente não tem. Assim, ao “[...] invés da proposição e da explicação, deve-se buscar a compreensão”. No âmbito das relações interpessoais, essa capacidade se traduz em diálogo com outros coletivos docentes; no âmbito da produção de conhecimento, a capacidade de escuta se traduz na pesquisa participante, sociocultural, metodologias que integrem a pesquisa com o conhecimento de sala de aula (MOLINA NETO; MOLINA, 2002, p. 64).

Conforme Gatti (2000, p. 39), pesquisas mostram que há na realidade de fato, uma descaracterização crescente dos cursos de formação de professores. As licenciaturas, em geral, “ocupam, nas universidades, um lugar de ‘curso menor’, e sendo oferecidas, em sua maioria, por instituições isoladas de ensino superior, cuja qualidade é discutível”. Por outro lado Gatti (2000, p. 53), afirma que as universidades pouco têm contribuído para tornar consistente o conhecimento de base, de forma a torná-los acessíveis aos estudantes e aos próprios professores em exercício, colocando, sistematicamente, em segundo plano a formação de professores. Parece que a algumas crenças do tipo “quem sabe, sabe ensinar” ou “professor nasce feito” ainda predominam embora a realidade esteja contra ditando essas crenças.

Em relação à questão da teoria e prática, Gatti (2000) salienta que predomina a concepção de que é preciso primeiro oferecer ao aluno acadêmico, no caso aqui, ao futuro professor, a teoria, e depois então, uma instrumentalização para aplicar o que aprendeu. Portanto, oferecem-se as disciplinas de conteúdo específico em seu modelo científico, de um lado, e teorias pedagógicas e informações sobre a estrutura do ensino, de outro. Assim, o professor esta instrumentalizado para ensinar.

Estudos realizados por Fernandes, Sá e Ribeiro (2004) constataram de maneira geral, uma fragilidade nos professores quanto à formação recebida, isso reflete no sentido que os professores atribuem a sua prática docente evidenciando somente a dimensão técnica como

construtivista de seu trabalho. A formação inicial de professores é tarefa que consiste em transmitir conhecimentos, em ensinar, é uma tarefa de construção contínua, em que o paradigma das verdades absolutas é impensável.

É nessa formação inicial em Educação Física que se situa o principal problema, uma vez que a maioria das instituições formadoras de professores de Educação Física não tem clareza sobre sua função na sociedade e para que está preparando esse profissional. Por não terem clareza sobre que profissional devem formar, realizam meramente uma preparação profissionalizante, formando técnicos esportivos com título de professor de educação Física, sabendo-se que as modalidades esportivas têm fim em si mesmo, e no campo de atuação profissional qualquer ex-atleta assume o papel de técnico ou treinador (PÉREZ GALLARDO, 1988).

Gatti (2000), destaca que transição do discente a professor, encontra-se marcada pelo reconhecimento crescente de um novo papel institucional e pela interação complexa entre perspectivas, crenças e práticas distintas, às vezes conflituais, com implicações ao nível de (trans)formação da identidade profissional.

O pensamento crítico se movimenta numa direção emancipatória com um senso de autoconsciência. Isso implica uma preocupação com o desenvolvimento de uma mente liberada, uma consciência crítica e uma sociedade livre. Os professores, como pensadores críticos, estão conscientes de que a construção de sua própria consciência e as formas com as forças sociais e institucionais funcionam, minam sua autonomia como profissionais (KINCHELOE, 1997).

Essa consciência reflexiva, essa análise de um mundo, requer que os futuros professores construam suas concepções de mundo de forma renovada. A reconstrução de suas percepções deve ser conduzida de forma aleatória, mas de uma maneira que abale as verdades absolutas lançadas sobre o pensamento do professor (PIMENTEL, 2000).

Para García (1999) os conhecimentos são entendidos não só como áreas do saber pedagógico (conhecimentos teóricos e conceituais), mas também ao saber-fazer (esquemas práticos de ensino) e o saber por que (justificativas da prática). Ele agrupa os conhecimentos em quatro níveis e componentes: conhecimentos pedagógicos – que dizem respeito aos princípios gerais do ensino, aprendizagem, gestão de classes, planificação, teorias do desenvolvimento humano, avaliação, cultura social, história e filosofia da educação e os aspectos legais da educação; conhecimentos do conteúdo – são aqueles ligados a matéria a ser ensinada, seja os conceitos, as definições e procedimentos e as tendências, perspectivas no campo da especialidade, relação do conhecimento da matéria e aquele ligada a forma como

ensinar; e o conhecimento do contexto – que diz respeito ao local onde se ensina, bem como de quem aprende.

2.4 Motivação

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.

A motivação é entendida, segundo Huertas (2001), como um processo psicológico, ou seja, ela é proporcionada por meio dos componentes afetivos e emocionais. No entanto, as pessoas possuem diferentes tipos de motivação para um determinado assunto.

As pessoas criam metas em suas vidas, sua carreira profissional ou até mesmo em viagens, e são essas metas que as motivam a continuar seus objetivos e propósitos. Para Huertas (2001), a motivação é a energia psíquica do ser humano.

De acordo com os estudos de Fita (1999, p. 77) “a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”. Assim, a motivação consiste em determinadas ações que levam as pessoas a alcançar seus objetivos.

Para Fita, (1999, p. 81):

As causas às quais os alunos atribuem seus êxitos ou fracassos podem ser classificadas seguindo diferentes critérios: causas internas ou externas, segundo as causas se encontrem no interior do sujeito ou fora dele; estáveis ou instáveis, segundo respondam a algo permanente ou mutável e, por último, controláveis ou incontroláveis, segundo seja possível ou não intervir nelas.

Huertas (2001), salienta que existem dois tipos de motivação: motivação intrínseca e a motivação extrínseca. A motivação intrínseca está relacionada ao interesse da própria atividade, que tem um fim em si mesma e não como um meio para outras metas. Pode ser considerada como um sistema motivacional independente dos demais, que suporta um tipo concreto de

antecipação de metas e um conjunto de crenças e atitudes. Para Huertas (2001), quando uma ação se encontra regulada intrinsecamente, esta se fundamenta principalmente em três características: autodeterminação; competência e satisfação em fazer algo próprio e familiar.

Maggil (1984, p. 239) afirma que a “Motivação está associada à palavra motivo, e este é definido como alguma força interior, impulso, intenção etc., que leva uma pessoa a fazer algo ou agir de certa forma”.

Segundo Fita (1999, p.78), “a própria matéria de estudo desperta no indivíduo uma atração que o impulsiona a se aprofundar nela e a vencer os obstáculos que possam ir se apresentando ao longo do processo de aprendizagem”.

Ainda segundo Winterstein (1992, p. 53), “[...] a teoria da motivação parte do princípio que deve existir algo que desencadeia a ação do indivíduo, lhe dá uma direção, mantém o seu curso em direção ao objetivo até sua finalização”.

Com relação ao sujeito e os aspectos que influenciam o estado motivacional, entendemos com o seguinte excerto que: “Motivação é caracterizado como um processo ativo, intencional e dirigido a uma meta, em que depende da interação de fatores pessoais (intrínsecos) e ambientais (extrínsecos).” (SAMULSKI, 1992, p.65).

Estudos apontam que a motivação é intrínseca quando a atividade é recompensadora por si só, por outro lado, a motivação extrínseca depende da situação específica do meio ambiente, ou a satisfação (prazer) encontra-se fora da ação/atividade observada.

A motivação extrínseca está relacionada às rotinas que vamos aprendendo ao longo de nossas vidas. Segundo Huertas (2001), quando a finalidade da ação, a meta, e o propósito têm haver com uma contingência externa, com uma promessa de um benefício tangível e exterior, se fala de motivação extrínseca. Pode-se dizer que a motivação extrínseca é aquela que vem de fora, e está associada à matéria, à remuneração, ao ter.

No processo de ensino e de aprendizagem, a motivação deve estar presente em todos os momentos. Quanto a isso, Fita (1999) explica que muitas vezes dizemos que para o aluno ter motivação em aula é importante ter um bom professor. Ouve-se dizer também, que um bom professor é aquele que sabe motivar seu aluno. De acordo com esse posicionamento, Huertas (2001) salienta que toda motivação deve estar relacionada a metas e objetivos, portanto, um bom professor possui metas de ensino, o que tornará o aluno motivado a aprender.

Huertas (2001) afirma que as metas são desencadeadoras da conduta motivada, formam parte do núcleo imprescindível para considerar uma ação como motivada ou não. Portanto, sem desejo e metas, não há motivação. No entanto, para haver aprendizagem é preciso haver a motivação.

O papel do professor, segundo Huertas (2001), não é o de influenciar o aluno quanto às suas habilidades, conhecimentos e atitudes, mas o de facilitar a construção por parte deles do processo de formação. Frente a essa ideia, o professor influenciará o aluno no desenvolvimento da motivação para a aprendizagem.

Para o Huertas (2001, p. 256), "la motivación en la escuela depende más del tipo de metas que com regularidad se plantee un alumno que del tipo de atribuciones que haga". Quanto mais consciente for o professor com relação a motivação, melhor será a aprendizagem de seu aluno.

Vários teóricos apresentam diferentes percepções sobre a motivação. Machado e Gouvêa (1997), por exemplo, conceituam o motivo como um fator interno, não observável e que direciona o comportamento. Além disso, o motivo pode ser dividido em dois aspectos: o impulso, processo interno que faz com que o indivíduo tenha a ação do comportamento e a motivação que termina ou diminui, quando o objetivo é alcançado.

As teorias da motivação de Maslow (1943) e Herzberg (1959) citados em Zanelli, Borges e Bastos (2004) têm sido mais utilizadas pela abordagem psicológica para o estudo da motivação em professores, pois são baseadas nas necessidades e conteúdos do trabalho e da avaliação das ações a partir das atribuições de causas e razões.

Machado e Gouvêa (1997), relatam também que as aspirações dos alunos determinam a motivação para um determinado esporte, ou seja, ele pode se motivar mais por basquete do que por handebol.

Como referência ao objeto da aprendizagem, isto é, à matéria a ser aprendida, a motivação foi classificada em dois tipos. Segundo Machado (1995), a motivação intrínseca é inerente ao objeto de aprendizagem, à matéria a ser aprendida, ao movimento a ser executado, não dependendo de elementos externos para atuar na aprendizagem. Deriva-se da satisfação inerente à própria atividade de aprender.

O autor considera a motivação extrínseca mais relacionada à própria atividade de aprendizagem, não sendo resultado do interesse, mas sim determinada por fatores externos à própria matéria a ser aprendida.

A motivação intrínseca está relacionada a fatores internos de cada indivíduo, como por exemplo, "[...] pessoas que são intrinsecamente motivadas para serem competentes e para aprenderem novas competências, que gostam de competição, ação ou excitação e que querem também se divertir e aprender o máximo que forem capazes" (CRUZ, 1996, p. 306), fazendo algo em que tenham a satisfação e o prazer da execução de determinadas tarefas propostas, com um fim em si mesmo.

A motivação extrínseca tende a se deteriorar, uma vez satisfeita a necessidade ou quando o alvo extrínseco é atingido, ao passo que a motivação intrínseca tem a tendência de ser mais constante (MASSARELLA e WINTERSTEIN, 2005).

Da mesma forma que as necessidades biológicas são inerentes ao indivíduo, a motivação intrínseca também o é segundo Gouvêa (1997), ela é caracterizada como um exercício para si mesmo, realizado apenas pela satisfação de praticar e executar, sem nenhum outro interesse. É inerente ao objeto e à matéria a ser aprendida, não dependendo de elementos externos.

Além disso, Vallerand (2001)) e Weinberg e Gould (2001) destacam que essas são características de pessoas que apresentam um comportamento intrinsecamente motivado: a persistência, o esforço e o empenho na atividade.

2.5 Motivação e Prática da Educação Física

Um dos principais fatores que interferem no comportamento de uma pessoa é, indubitavelmente, a motivação, que influi, com muita propriedade, em todos os tipos de comportamentos, permitindo um maior envolvimento ou uma simples participação em atividades que se relacionem com: aprendizagem, desempenho e atenção. No tocante à Educação Física, a situação parece semelhante, pois pode-se dizer que depende muito das aspirações dos alunos para que um determinado elemento motivacional tenha uma função positiva, ou seja, um aluno pode se sentir mais motivado ao praticar basquetebol, e outro pode sentir o mesmo com relação ao voleibol.

Cabe também, uma observação ao educador, em qualquer que seja sua feição (técnico, professor, instrutor, dirigente, familiar,...) sua personalidade, sua aparência, naturalidade, dinamismo, entusiasmo pelo trabalho, bom humor, cordialidade, disposição são importantes fatores motivacionais observados por quem os cerca. Acerca deste tema, Machado (1995) cita que muitos são os motivos responsáveis pelo bom desenvolvimento e desempenho na aquisição e manutenção de habilidades. Existem vários tipos de atividades e nem todas envolvem o movimento muscular (ouvir uma aula teórica é uma atividade diferente de participar de um debate, jogar futebol ou dramatizar um texto).

Geralmente as atividades que requerem maior participação, com mais movimentos, concentram maior número de motivos dos participantes, despertando maior interesse e desafio, o que por si só é estimulante e motivador.

Uma preparação psicológica bem programada e bem administrada em atividades de rotina conseguirá trabalhar o nível motivacional, a aquisição de maior confiança, o equilíbrio

emocional e, o indivíduo munido dessas qualidades poderá transpor as demais barreiras de desempenho, como os problemas com: adversários, ambiente, arbitragem, integração com o grupo, personalidade e preparo físico.

Para Maggil (1984) a motivação é importante para a compreensão da aprendizagem e do desempenho de habilidades motoras, pois tem um papel importante na iniciação, manutenção e intensidade do comportamento. Sem a presença da motivação, os alunos em aulas de Educação Física, não exercerão as atividades ou então, farão mal o que for proposto.

O professor de educação Física deseja "motivar" seus alunos para o esporte, e quando leva isto a sério, procura direcionar seus alunos para a prática de maneira que venham a praticá-la também fora das aulas obrigatórias. Também é preciso considerar que entre os objetivos relevantes do ensino moderno desta disciplina, está o preceito da Educação Física Permanente, isto é, como promoção e motivação da prática dos esportes para o resto da vida. Segundo Costa (1989) o interesse na atividade esportiva não deve acabar com término do período escolar, com acontece, ainda hoje, com muitos adolescentes. Ao contrário, o esporte deve constituir um campo de ação e de vivência interessante e atraente para o homem. A isto se pode acrescentar que o esporte não deve ser uma prática por mera obrigação, mas sim que tenha características prazerosas.

É função do professor de Educação Física, quando deseja motivar seus alunos para a prática permanente dos esportes, observar os seus objetivos, fazer o possível para criar valores de estímulos positivos e atraentes ao maior número de participantes ou até para todos os alunos.

A motivação no esporte depende da estrutura da personalidade do atleta, sobretudo de como e em que medida se convertem algumas necessidades esportivas relevantes em alguma característica da estrutura deste indivíduo. O desenvolvimento intelectual é um forte aliado do desportista que busca o sucesso; nesta dimensão a visão da necessidade e utilidade da prática esportiva, relacionando o envolvimento do treinamento físico com questões de ordem geral, as funções socializadoras, as funções compensadoras no esporte.

Considerando que o reforço intelectual da motivação no esporte requer um determinado nível intelectual, é compreensível que este esforço possua uma maior importância entre pesquisadores da Psicologia do Esporte do que propriamente entre os esportistas ou dirigentes.

De Marco e Junqueira (1995) consideram que cabe observar que a motivação nos esportes é determinada, por um lado, pelas possibilidades específicas do esporte como campo de ação e de vivência, e por outro lado, pela influência dos aspectos motivacionais específicos da personalidade. Esses últimos ultrapassam de longe os limites do esporte.

Continuam dizendo que “as motivações dos atletas tem sido classificadas de diversas maneiras, incluindo desde as necessidades fisiológicas ou psicológicas básicas até a influência de fatores decorrentes da vida em sociedade”. Além do mais, as motivações podem ser resultado da natureza intrínseca da tarefa ou do prêmio, tanto social como material.

2.6 Psicologia Positiva

O movimento batizado de Psicologia Positiva surgiu nos Estados Unidos em 1998, a partir da iniciativa de Martin Seligman que, com a colaboração de outros pesquisadores, começou a desenvolver pesquisas quantitativas visando promover uma mudança no foco atual da Psicologia ou de abordagens atuais (GRAZIANO, 2005).

Essa perspectiva propõe, basicamente, a modificação do foco da Psicologia de uma reparação de aspectos menos positivos da vida para a uma construção de qualidades mais positivas (SELIGMAN, 2004). Segundo ele, a Psicologia Positiva se sustenta sobre três pilares principais, a saber: o estudo da emoção positiva; o estudo dos traços ou qualidades positivas, principalmente forças e virtudes, incluindo habilidades como inteligência e capacidade atlética; e, por fim, o estudo das chamadas instituições positivas, como a democracia, a família e a liberdade - que dão suporte às virtudes que, por sua vez, oferecem apoio às emoções positivas. Ele destaca que trata-se do estudo de sentimentos, emoções, em instituições e com comportamentos positivos, que têm como objetivo final a felicidade humana

“A Psicologia Positiva está conquistando atenções” (SNYDERS e LÓPEZ, 2009, p. 426). Assim, estes autores se referem à situação atual do movimento em nível mundial, seja no campo científico, seja na mídia corrente. É este também um dos motivos pelo qual os pesquisadores têm exigido cada vez mais seriedade nas pesquisas e cuidados na divulgação de resultados. Todavia, o círculo de pesquisadores está aumentando, assim como os investimentos na área e as aplicações na vida das pessoas. A Psicologia Positiva, segundo os autores, precisa ainda ser útil para todos os indivíduos, em especial, através da sua, adoção em campos como saúde, educação e ecologia, por exemplo.

Diante disso, torna-se urgente compreender melhor do que tratam estes estudos, quais as perspectivas adotadas e que paradigmas ocultam. Na seção seguinte, organizaremos estas ideias para delimitar conceito, objeto de estudo e principais temas abordados.

Para os professores Snyder e López (2009), a Psicologia Positiva é compreendida como o enfoque científico e aplicada da descoberta das qualidades das pessoas e da promoção de seu funcionamento positivo, sem, porém, esquecer-se dos defeitos. Estes autores dedicam o

primeiro capítulo de seu livro sobre Psicologia Positiva especialmente a buscar uma visão equilibrada do ser humano – o positivo e o negativo em constante diálogo. Eles defendem que precisamos passar de uma mentalidade, mormente negativa para uma mais positiva, mas sem concentrar-se demasiadamente sobre uma ou outra.

De uma maneira sintética, estes autores afirmam que a função da psicologia positiva transcende o curar para construir qualidades positivas – trata-se de ir além da doença, do sofrimento e da cura para destacar o que é positivo no indivíduo.

A Psicologia Positiva não tem como objetivo negar o sofrimento, uma vez que reconhece a existência das patologias e das aflições humanas, entretanto, pretende investigar os fatores que dão significado ao que há de sadio no sujeito, explorando suas qualidades, juntamente com seus defeitos (Paludo e Koller, 2007; Snyder e Lopez, 2009). No nível individual, a Psicologia Positiva interessa-se pelas características individuais positivas, tais como vocação e capacidade para amar, coragem, habilidade em relações interpessoais, sensibilidade estética, perseverança, capacidade de perdoar, originalidade, espiritualidade, competências e sabedoria. No nível grupal, reporta-se à responsabilidade, educação, altruísmo, civilidade, moderação, tolerância e trabalho ético (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000), por isso, o seu campo de atuação pode ser compreendido em três níveis, que abarcam diferentes funções, em nível subjetivo, pretende valorizar experiências subjetivas (bem-estar, alegria, satisfação, esperança, otimismo, flow e felicidade); em nível individual, abarca os traços individuais positivos (capacidade de amar, vocação, coragem, habilidades interpessoais, sensibilidade estética, perseverança, perdão, originalidade, espiritualidade, talento, sabedoria); em nível grupal, concebe as virtudes cívicas e instituições que levam os indivíduos a uma melhor civilidade/cidadania (responsabilidade, desenvolvimento pessoal, altruísmo, civilidade, moderação, tolerância e trabalho ético).

Os idealizadores da Psicologia Positiva, Seligman e Csikszentmihalyi (2000), já nos inícios dos estudos apontam desafios para o futuro. O primeiro deles é o que denominam como o cálculo do bem-estar, ou seja, superar a ideia em voga de que a partir da simples soma de pequenos momentos de felicidade se pode chegar a uma sensação de bem-estar de longa duração.

Então, a Psicologia Positiva pretende se debruçar sobre as experiências positivas (como emoções positivas, felicidade, esperança e alegria), características positivas individuais (como caráter, forças e virtudes), e instituições positivas (como organizações baseadas no sucesso e potencial humano, sejam locais de trabalho, escolas, famílias, hospitais, comunidades ou sociedades), conforme SELIGMAN (2004).

De acordo com essa nova visão, o conhecimento das forças e virtudes poderia propiciar o florescimento (*flourishing*) das potencialidades das pessoas, comunidades e instituições.

Segundo Paludo e Koller (2007), florescimento tem sido um termo bastante utilizado na Psicologia Positiva, pois trata de uma condição que permite o desenvolvimento pleno, saudável e positivo dos aspectos psicológicos, biológicos e sociais dos seres humanos.

Estas preocupações refletem uma necessidade de que os pesquisadores da Psicologia Positiva continuem cada vez mais buscando aproximar seus estudos da realidade científica, promovendo pesquisas que, mais do que contraponham o que a Psicologia atualmente defende, possam auxiliá-la no tratamento de enfermidades ou na própria compreensão do fenômeno psicológico especialmente através de uma leitura interdisciplinar.

2.7 O Bem-estar e o Bem-Estar Subjetivo

Segundo Seligman e Csikszentmihalyi (2000), o bem-estar surge como uma experiência subjetiva valorizada pela psicologia positivista junto ao otimismo, à esperança, à satisfação e à felicidade.

O bem-estar é uma área de estudo extremamente ampla, cuja investigação realizada reflete diferentes conceptualizações teóricas e operacionalizações do conceito (NOVO, 2003). Apesar destas diferenças, é consensual que a origem do conceito reside na discussão filosófica e científica entre o hedonismo e a eudaimonia como objetivos de vida, discussão esta que conduziu respectivamente a duas correntes de pensamento que orientam os modelos atuais de bem-estar (KEYES; SHMOTKIN; RYFF, 2002; LENT, 2004; RYAN E DECI, 2001) – o bem-estar subjetivo (BES) (*subjective well being*) e o bem-estar psicológico (BEP) (*psychological well being*).

Segundo Keyes, Shmotkin e Ryff (2002), o bem-estar pode ser identificado a partir dos recursos psicológicos que o indivíduo dispõe (processos cognitivos, afetivos e emocionais) que são globalmente descritos a partir de seis dimensões centrais ao funcionamento psicológico positivo: aceitação de si, relações positivas com os outros, domínio do meio, crescimento pessoal, objetivos de vida e autonomia. As seis dimensões deverão ser encaradas como componentes do próprio bem-estar e não como contribuindo para o bem-estar.

O bem-estar subjetivo conforme Pavot et al. (1991), apresenta duas dimensões principais: uma afetiva, representada por afetos positivos (prazer) e negativos (desprazer), e outra cognitiva, correspondendo à satisfação com a vida. Segundo Diener et al. (1985), apesar de esses componentes se correlacionarem entre si, representam construtos diferentes.

Coerentemente, os pesquisadores têm identificado fatores afetivos e cognitivos claramente separados em suas medidas (ALBUQUERQUE e TRÓCCOLI, 2004).

Quando um indivíduo faz uma avaliação da própria vida em termos de bem-estar, isto é, quando a pessoa faz julgamentos conscientes sobre sua vida como um todo ou quando faz julgamentos sobre aspectos específicos como a saúde ou o próprio corpo; podendo também ser feita por meio do afeto quando o indivíduo vivencia emoções prazerosas ou desagradáveis e quando apresenta um estado de humor, ele está se referindo a um construto multidimensional.

O bem-estar subjetivo segundo Giacomoni (2004) é uma experiência pessoal, privada e, suas medidas incluem tanto avaliação global, quanto avaliações particulares referenciadas a domínios, tais como saúde física e cognitiva, relações sociais, relações familiares e espiritualidade.

Para Néri (2001), o bem-estar subjetivo inclui medidas cognitivas (a Satisfação com a Vida e a Satisfação referenciada a domínios mais específicos) e emocionais (as mais comuns são as medidas emocionais ou afetivas, referenciadas a valores positivos e negativos).

Segundo Freire (2000), a vida pode ser satisfatória, com qualidade e bem-estar, especialmente quando há disposição para enfrentar os desafios que esta nos propõe. Esse intento fica mais fácil quando a pessoa conta com uma rede de suporte social.

A Psicologia Positiva aborda o conceito de Bem-Estar Subjetivo, sobre o que Giacomoni (2004) aponta que as pessoas possuem certa predisposição para interpretar as situações e as experiências de vida, tanto de forma negativa quanto positiva, e que isso, influencia a avaliação da própria qualidade de vida.

O Bem- Estar subjetivo, é um conceito que se refere à avaliação, cognitiva e afetiva, que uma pessoa faz sobre a própria vida, a qual inclui as sensações, os sentimentos e as emoções percebidas, e a partir delas, o sujeito qualifica a si e a sua vida (DIENER, 1996). Isso concede importância ao aspecto cognitivo, com relação ao processo de auto avaliação e autoimagem.

O bem-estar subjetivo é uma ampla categoria de fenômenos que inclui as respostas emocionais das pessoas e julgamentos globais da satisfação com a vida. É considerado como uma atitude e, como tal, possui pelo menos dois componentes: cognição e afeto. Assim, uma pessoa com elevado sentimento de bem-estar apresenta satisfação com a vida em geral, a presença frequente de afeto positivo e a relativa ausência de afeto negativo. Esta relativa preponderância do afeto positivo sobre o negativo é referida como ‘balança hedônica’ (DIENER, 1996).

Há, portanto, um consenso acerca da estrutura multidimensional do bem-estar subjetivo. Para Albuquerque e Tróccoli (2004), ao menos três dimensões fazem parte do bem-estar

subjetivo: afetos positivos, afetos negativos e satisfação com a vida. Um estado de bem-estar inclui frequentes experiências emocionais positivas, rara experiência emocional negativa (depressão ou ansiedade) e satisfação com a vida como um todo.

Diener (2000) indica que o bem-estar subjetivo é mais do que a simples ausência de afetos negativos, consistindo em altos níveis de afetos positivos e de julgamentos positivos em relação à vida. Tais fatores afetivos, para os autores, formam dois fatores separados, mas não opostos, vivenciados simultaneamente em diferentes frequências e intensidades. Recentemente, observou-se que as pessoas, ao fazerem julgamentos acerca da sua vida, levam em consideração a proporção de emoções positivas/negativas, sendo a experiência afetiva hedônica uma importante fonte de informação. E a experiência emocional positiva, um importante caminho para a felicidade e satisfação com a vida (DIENER; KUPPENS; REALO, 2008).

A maioria das pessoas apresenta níveis medianos de bem-estar subjetivo (DIENER; LUCAS; OISHI, 2005). Argumenta-se que a hereditariedade responde por 80% da variação da felicidade, indicando que a felicidade oferece vantagens evolutivas e também é uma condição natural da humanidade. Pode-se dizer que existe um mecanismo universal que mantém uma média positiva de BES que facilita o coping, a interação social e os recursos psicológicos (Cummings, 1998; Fredrickson, 1998), citados por DIENER (2000).

Mesmo considerando um mecanismo hereditário mantenedor do bem-estar subjetivo, ou, como proposto pela teoria do equilíbrio dinâmico de Headey e Wearing (1992), citados por (DIENER; LUCAS; OISHI, 2005), a personalidade estabelecendo uma linha de base para o bem estar subjetivo, as variações nas experiências afetivas e cognitivas em torno do bem-estar subjetivo acontecem, e podem estar relacionadas a diversos campos da vida, inclusive o trabalho.

Diener et al. (1999) já haviam apontado uma carência de teorias para explicar por que variáveis correlacionam-se diferentemente aos componentes separados do bem-estar subjetivo. A noção de sistemas emocionais separados sugere que estímulos prazerosos estarão mais fortemente associados com a variabilidade das pessoas em seus afetos positivos, e que estímulos punitivos como aborrecimentos diários estarão mais fortemente associados com a variabilidade nos afetos negativos.

Assim, as relações diferenciais entre a maioria das variáveis antecedentes e os componentes do bem-estar subjetivo são pobremente compreendidas. Eles recomendam que se examinem os componentes separados do bem-estar subjetivo.

Investigações que levem em consideração aspectos subjetivos das pessoas em suas relações com o bem-estar são cada vez mais necessárias o que se torna relevante também no

campo do trabalho. É possível supor que, como medida de felicidade, o bem-estar subjetivo tenha uma relação significativa com aspectos subjetivos do trabalhador referentes ao seu trabalho, como o comprometimento com sua carreira.

2.8 Autoimagem e Autoestima

Mosquera (1984, p. 66), ao abordar o modelo de Vygotsky sobre o desenvolvimento da personalidade, escreve que “a autoimagem se desenvolve e amadurece através da aprendizagem que o indivíduo desenvolve em contato com seu ambiente. A maturação desempenha importante papel, bem seja, consciente ou inconsciente”. O autor atém-se à importância do modelo que permite uma dinamicidade através da privação cultural e das dificuldades expressadas que, em muitos casos, desestabiliza o comportamento em qualquer fase da vida humana.

Nessa perspectiva, a autoestima e a autoimagem são emergentes das interações que o ser humano estabelece com o meio, apresentando variações perante acontecimentos fisiológicos ou psíquicos. Para Mosquera (1987) a autoimagem é a forma como a pessoa se percebe, sendo dinâmica e estando, esta percepção, sintonizada diretamente com os aspectos sócio afetivo vivenciado pelo indivíduo ao longo da sua vida.

Por outro lado, a autoestima também está associada a autoimagem que sucede, em grande parte, das relações sociais. Sendo assim, a autoimagem caracteriza-se numa manifestação que decorre do interior do sujeito, mas é uma imposição do ambiente externo, ou seja, das pessoas que o rodeiam, como os pais, os cuidadores e os professores. Então, a partir da percepção que o outro tem de mim, eu constituo a minha autoimagem.

Para a psicologia científica contemporânea, um dos seus princípios fundamentais é o papel das representações elaboradas pela conduta humana, ou seja, a representação que a pessoa faz de si mesma, sua autoimagem ou seu autoconceito. Mirras (2004, p. 210), postula:

[...] a ideia do eu como objeto de conhecimento em si mesmo e atualmente tende a ser concebido como uma noção pluridimensional, que engloba representações sobre diferentes aspectos da pessoa (aparência e habilidades físicas, capacidades e características psicológicas diversas, capacidades em relação interpessoal e social, características morais, [...]).

Outra definição de autoestima apresentada por Polaino Lorente (2004), menciona o termo autoconceito para caracterizar a autoestima, sustentando que a pessoa constrói teorias acerca de si mesmo e do mundo, que servirão de embasamento para a realidade. A construção do autoconceito parece ser uma função das experiências adquiridas na solução de problemas,

configurando-se num instrumento de integração e adaptação, cuja finalidade é manter a estabilidade da autoestima. Por isso, para a maioria das pessoas, o autoconceito desempenha um papel determinante no nível de autoestima.

Mosquera et al. (2006, p. 4) diferenciam a autoimagem da autoestima ao considerar a primeira como o “[...] (re)conhecimento que fazemos de nós mesmos, como sentimos nossas potencialidades, sentimentos, atitudes e ideias [...]”, e a segunda como o “[...] quanto gostamos de nós mesmos, nos apreciamos [...]”. Ademais, salientam (p.53-54) que a autoimagem e a autoestima “[...] estão intimamente ligadas ao processo de identidade e que, de certa maneira, formam uma estrutura personalógica que se interinfluencia, o que ajuda o indivíduo a ter coerência e consistência pessoais”.

Salientamos a importância da autoestima alta para que o futuro professor de Educação Física ao realizar seu estágio possa ter controle de impulsos, expressões adequadas de emoções e manutenção sadia de relacionamentos.

Ekman (2011, p. 11-12) afirma que:

Como as emoções estão no centro de toda a relação importante que temos, devemos ficar atentos com relação ao sentimento dos outros. Às vezes, isso significa perguntar à pessoa a respeito da emoção identificada, reconhecendo como a pessoa está se sentindo ou recalibrando suas próprias reações, levando em consideração o que você percebeu. Sua resposta dependerá da outra pessoa e da história da sua relação com ela.

Casassus (2009) nos apresenta bases sobre as quais se sustenta a inevitabilidade desta educação emocional considerando o reconhecimento de que somos seres emocionais e que, portanto, usamos como instrumentos principais de exploração de mundo a mente e as emoções.

Casassus (2009, p. 36) destaca que:

O que estamos destacando é o fato de que somos seres racionais e emocionais. Nunca estamos em um estado de pura racionalidade ou de pura emocionalidade. Sempre temos alguma mescla de maior ou menor racionalidade, de maior ou menor emocionalidade, ou estamos em equilíbrio entre as influências dessas duas dimensões humanas.

E esta dimensão emocional com seus estados de ânimo e desânimo, que não pode ser dissociada de nosso ser, tem a capacidade de afetar profundamente tudo o que acontece em nossas vidas.

2.9 Emoções e sentimentos

O conceito de emoções tem sido entendido de maneiras diferentes, no senso comum, na filosofia, na psicologia e nas neurociências.

Nos dicionários da língua portuguesa encontra-se emoção como perturbação ou variação do espírito advindo de situações diversas, que se manifesta como alegria, tristeza, raiva. Possui também o sentido de abalo moral, comoção, reação intensa e breve do organismo a um acontecimento inesperado, acompanhado de estado afetivo com conotação penosa ou agradável e pressupõe estado de ânimo despertado por sentimento estético ou religioso (FERREIRA, 1999).

Emoções e sentimentos, ainda atualmente são confundidos e conseqüentemente tratados como sinónimos, porém existem diferenças evidentes irrefutáveis que os distinguem, separando-os de uma forma quase radical. A neurociência propõe o conceito de emoção como função biológica do sistema nervoso central, ou seja, reações físicas controladas pelo cérebro e mediadas por sistemas neurais distintos (DAMÁSIO, 1996). As emoções fazem parte da preservação histórica evolutiva humana em relação à sobrevivência da espécie, à busca de proteção, alimento e proteção às agressões externas. São estados mentais conhecidos que não oferecem possibilidade de controle e, portanto, são o ponto de partida e motivação das ações.

Também são estudadas como estados psicológicos representados no cérebro. Damásio (1996) entende as emoções em duas classes: primárias e secundárias. Emoções primárias estão ligadas ao sistema límbico cerebral e são formações pré-organizadas das experiências infantis; emoções secundárias formam-se pelas ligações sistemáticas entre categorias de objetos e situações, encontradas nos adultos, construídas com a base oferecida pelas emoções primárias. Embora de extrema importância para a compreensão dos processos mentais nas emoções os estudos de fisiologia e biologia não serão abordados neste trabalho.

O neurologista António Damásio, autor do famoso livro *O Erro de Descartes* apresenta uma proposta baseada em pressupostos neurológicos. Ele distingue vários tipos de emoções: Emoções Primárias: são consideradas inatas ou 'reflexas', estas são comuns a todos os seres humanos, independentemente de fatores sociais ou socioculturais. Deste grupo fazem parte as emoções básicas ou elementares, como: a alegria, tristeza, medo, nojo, raiva e surpresa; Emoções secundárias ou sociais: são mais complexas que as primárias, estas dependem de fatores e variáveis socioculturais. Estas podem variar amplamente e radicalmente entre culturas e/ou sociedades.

Exemplos dessas emoções seriam: a culpa, a vergonha, a gratidão, a simpatia, a compaixão, o orgulho, a inveja, o desprezo, o espanto, etc.; Emoções de fundo: estas estão relacionadas com o bem-estar ou com o mal-estar interno. Estas são induzidas por estímulos internos, com origem em processos físicos ou mentais, levando o organismo a um estado de

tensão ou relaxamento, fadiga ou energia. Estas emoções expressam-se em alterações musculoesqueléticas, refletindo-se em variações na postura e nos movimentos.

A abordagem cognitiva considera emoção como um processo complexo de interpretação de eventos internos e externos à pessoa e sua avaliação subjetiva no processamento dessas informações. As emoções comunicam significados a terceiros, participam da orientação cognitiva individual, ligam-se a estímulos sociais e inatos e desencadeiam um processo de avaliação voluntário (DAMÁSIO, 1996). Há maior ênfase na compreensão das emoções pela ciência cognitiva, que se encontra impregnada pela perspectiva positivista. A paixão e a razão, o pensamento e o sentimento, a emoção e a cognição foram estudados separadamente.

A ciência cognitiva surge em meados do século XX como tentativa de compreensão do processo de aquisição do conhecimento, das emoções e dos sentimentos, trazendo uma perspectiva integradora desses elementos.

No senso comum os termos emoção e sentimento são utilizados com o mesmo significado, mas, cientificamente, emoções se relacionam à necessidade de manutenção e preservação da vida, enquanto sentimento é a elaboração e interpretação cognitiva da emoção.

Os dicionários de filosofia definem sentimento, dando ênfase à consciência do eu e à conexão da alma com o corpo. No homem, há um sentimento único, constante, fundamental, animal, espiritual e uma percepção racional, imanente ao sentimento animal (ABBAGNANO, 1970).

No campo científico, Damásio (1996, p. 168) apresenta uma diferenciação entre emoção e sentimento. Para este autor, emoção é:

A combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas dispositivas a esse processo, em sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro, sentimento é a percepção de todas as mudanças que constituem a resposta emocional.

Nessa visão, sentimento é a elaboração cognitiva da emoção, também pode ser definido como percepção da emoção ou processo cognitivo de acompanhamento da experiência subjetiva das alterações corporais. Um sentimento frente a um estímulo é referente à sua percepção, à percepção do estado corporal desencadeado e das modificações do pensamento. Emoções podem desencadear sentimentos, mas nem todo sentimento provém de emoções.

Os sentimentos expressam a capacidade que possui o ser humano de conhecer, compreender, sentir e compartilhar as emoções. Participam no processo de organização mental dos afetos. Depois da segunda década do século XX, as experiências emocionais representadas por sentimentos e ou emoções tornaram-se um campo fértil de investigação da Psicologia que

passou a considerar os afetos positivos e negativos como estruturação bidimensional para se compreender as experiências emocionais dos indivíduos.

2.10 Qualidade de Vida

A crescente preocupação com questões relacionadas à qualidade de vida vem de um movimento dentro das ciências humanas e biológicas no sentido de valorizar parâmetros mais amplos que o controle de sintomas, a diminuição da mortalidade ou o aumento da expectativa de vida. Assim, qualidade de vida é abordada, por muitos autores, como sinônimo de saúde, e por outros como um conceito mais abrangente, em que as condições de saúde seriam um dos aspectos a serem considerados (FLECK, LOUZADA, XAVIER, CHACHAMOVICH, VIEIRA, SANTOS e PINZON, 1999).

A partir do momento em que o conceito de saúde superou a simples definição de ausência de doenças, o termo qualidade de vida tornou-se interesse de estudos na área da saúde. Atualmente o termo tem conceitos diversos e vários instrumentos foram criados para mensurá-la, OMS (1998) descreve que qualidade de vida compreende a felicidade e satisfação geral do indivíduo com a sua vida, abordando os aspectos emocionais, psicológicos, funcionais e espirituais do bem-estar, ou seja, a qualidade de vida relaciona-se aos aspectos globais da saúde como: ambiente e condições de vida, ou seja, é uma noção subjetiva de satisfação com a vida e não apenas algo biológico.

A qualidade de vida é definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como a percepção que o indivíduo tem de sua posição na vida, no contexto da cultura e dos sistemas de valores em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações. Pode-se considerá-la subjetiva, multidimensional e influenciada por diversos fatores socioculturais (WHOQOL, 1995). Na perspectiva de Nahas (2003), a qualidade de vida pode ser considerada como um conjunto de parâmetros individuais e socioambientais que caracterizam as condições em que o ser humano vive.

Os parâmetros individuais são influenciados por nível de estresse, alimentação, atividade física habitual, comportamento preventivo e relacionamentos com as pessoas. Os parâmetros socioambientais estão ligados a fatores como moradia, segurança, educação, lazer, meio ambiente e trabalho.

O conceito descrito pela OMS (1994) originou também o instrumento WHOQOL 100 e WHOQOL-bref, amplamente utilizado por possuir uma dimensão transcultural e aspectos como subjetividade, multidimensionalidade e presença de dimensões positivas e negativas.

Desta forma vários fatores podem influenciar a percepção do indivíduo sobre qualidade de vida. Conte e Lopes (2005), descrevem que o estilo de vida; atividade física, dieta, comportamento preventivo, percepção de saúde e bem-estar, condições físicas e ambientais.

Apesar de não haver uma definição consensual sobre esta temática, existe razoável concordância entre os pesquisadores acerca do conceito de qualidade de vida, cujas principais características são a subjetividade e a multidimensionalidade. Enquanto a primeira é justificada por considerar a percepção da pessoa sobre seu estado de saúde e sobre os aspectos do seu contexto de vida, a segunda, por incluir seis domínios como saúde física, estado psicológico, níveis de independência, relacionamento social, características ambientais e padrão espiritual (WHOQOL, 1995).

Na tentativa de operacionalizar o termo qualidade de vida Tubino (2002), desenvolveu uma equação em que são consideradas todas as circunstâncias que de alguma forma interferem na sua elaboração lógica. O autor afirma que essas circunstâncias se referem aos aspectos de qualidade de vida individual e qualidade de vida coletiva, os quais devem ser integrados numa relação de interdependência. Nessa perspectiva, os fatores interligados da qualidade de vida individual são os indicadores coletivos de qualidade de vida (índice de desenvolvimento humano; índice de pobreza humana; índice de qualidade de vida; índices socioeconômicos; os indicadores coletivos de educação e indicadores de violência), a saúde e o estilo de vida. Esses fatores interagem entre si e não podem, em nenhum momento, serem considerados isoladamente, indicando a necessidade de ser debatida numa perspectiva interdisciplinar.

A tarefa de medir qualidade de vida é bastante complexa pelo fato de não encontrar definição consensual sobre o que ela realmente significa. Por isso, inicialmente o pesquisador necessita definir o que está considerando como qualidade de vida em seu estudo ou estabelecer em qual definição esse conceito se operacionaliza em seu trabalho de investigação. Posteriormente, há a preocupação de identificar os diversos domínios a serem avaliados, considerando que cada domínio aborda um foco particular de atenção e agrupa vários itens (DANTAS, SAWADA e MALERBO, 2003).

3 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

3.1 Caracterização do estudo

O processo de investigação deve ser orientado pela metodologia que melhor evidencie o objeto sob estudo, esclarecendo a questão central ventilada e permitindo uma análise precisa das informações coletadas (MINAYO, 2001), de forma a criar uma engrenagem que garanta uma boa identidade científica (SANTOS, 2000).

Essas aproximações teóricas firmam o propósito de investigar o contexto em que está inserido o docente, acadêmico, em formação pedagógica no curso de licenciatura em Educação Física, refletindo sobre seu lado pessoal e profissional visando constituir referenciais que possibilitem novas ações promotoras de bem-estar na docência. Em suma, como já explícito anteriormente, o estudo busca aprofundar conhecimento da trajetória pessoal e profissional do discente que se torna docente e suas relações com aspectos de bem-estar docente, qualidade de vida, autoimagem e autoestima a luz da psicologia positiva.

3.2 Tipo de estudo

O empreendimento de pesquisa que pretendemos desenvolver caracteriza-se como pesquisa tipo levantamento quanti-qualitativa, transversal, em nível exploratório-descritivo, oferecendo suporte para a investigação no decorrer do curso de graduação (licenciatura) em Educação Física mais um semestre do início da carreira profissional dos envolvidos, levantando dados quantitativos por meio de ficha informativa e questionários padronizados, complementados com dados qualitativos obtidos através de entrevistas com respostas abertas.

3.3 Área temática

A formação inicial como já descrevemos, apoiados em alguns autores, se configura como uma fase de relevada importância para uma atuação profissional de sucesso e consequente desenvolvimento do bem-estar docente.

Por isso, cremos estar, indagando sobre aspectos relacionados ao bem-estar, autoimagem e autoestima de licenciandos em formação inicial e de docentes em início de carreira profissional, trabalhando numa área temática de grande relevância social.

Para apresentar o problema de pesquisa, partimos da intuição de que o contexto de vivência pessoal do licenciando contribui no processo de sua formação, assim como o desenvolvimento profissional, no caso de estágio inicial de carreira, também concorre para situações de mal-estar e/ou bem-estar docente.

Por isso, problematizamos esta fase de formação profissional e pessoal de licenciandos e docentes em formação inicial, que consideramos fundamental para a construção, desenvolvimento, manutenção e atualização da condição de bem-estar, autoimagem e autoestima na docência.

Assim, a área temática do estudo está voltada para o contexto, as vivências de docentes e de seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho, relacionando com aspectos de bem-estar docente/discente, qualidade de vida, autoimagem e autoestima e o processo de construção do bem estar pessoal e profissional.

3.4 Questões norteadoras

Estudos (MOSQUERA e STOBÄUS, 2003; STOBÄUS e MOSQUERA, 2005) tem mostrado que o papel de um professor/profissional mais saudável, que tenha melhores relações interpessoais mais sadias, deve, sem dúvida, levar (a si) educandos/pessoas por ele *cuidadas* à auto realização, para chegar a ser e realizar-se e ajudar outros, em direção à Educação (mais) inclusiva.

Com isso temos como ponto de partida as seguintes questões:

- 1 - Quais os indicadores de bem-estar que são identificados nos licenciandos em Educação Física no processo de formação e durante seu processo de formação e na sua inserção profissional?
- 2 - Como se estruturam a autoimagem e a autoestima dos licenciandos em Educação Física no processo de formação e durante seu processo de formação e na sua inserção profissional?
- 3 - Quais os indicadores de qualidade de vida licenciandos em Educação Física no processo de formação?

- 4 - O que os licenciandos/docentes relatam sobre o trajeto pessoal e profissional sobre sua formação na licenciatura e início de carreira profissional?
- 5 - Quais as estratégias desenvolvidas no decorrer da formação acadêmica e após o primeiro semestre de inserção profissional como graduado, para construção de uma imagem positiva?

3.5 Campo de estudo

Para a pesquisa foi intencionalmente escolhida a Universidade Federal do Pampa, da cidade de Uruguaiana-RS, pela facilidade de acesso e maior disponibilidade na organização de horários junto aos acadêmicos e estar na cidade de residência do pesquisador.

3.6 População e Amostra

Após exposição do projeto, foram convidados todos os acadêmicos matriculados no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiana-RS, que totalizavam 147 acadêmicos, a participar, do estudo.

3.7 Participantes da pesquisa

O estudo foi desenvolvido com acadêmicos licenciandos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiana-RS, que foram convidados a participar do estudo.

Foram realizados contatos prévios com a Direção do Campus da Universidade Federal do Pampa, bem como a coordenação do curso de licenciaturas em Educação Física, buscando apoio para o desenvolvimento da pesquisa, obtendo a liberação conforme anexo (1).

Inicialmente foi demonstrado interesse por parte da direção do campus Uruguaiana, bem como por parte da coordenação do curso de licenciatura em Educação Física, que indicou facilidade de organização de horários para coleta dos dados.

A distribuição dos acadêmicos matriculados participantes da pesquisa ficou assim distribuída:

Quadro 1: Distribuição dos acadêmicos por semestre.

2º Semestre	35
4º Semestre	25
6º Semestre	18
8º Semestre	22
TOTAL	100

Fonte: Autor: 2015.

Após a primeira parte da pesquisa, 14 (quatorze) acadêmicos, sendo (3) três do segundo semestre, (3) três do quarto semestre e (4) quatro do sexto e oitavo semestres respectivamente, foram escolhidos de forma intencional, levando em conta sua disponibilidade em participar desta fase do estudo, que buscava respostas sobre questões relativas à motivação para realização do curso de licenciatura em Educação Física, a percepção da eficiência acadêmica, as contribuições da sua formação educacional, realização e desenvolvimento profissional, e suas perspectivas profissionais.

No que tange aos egressos (4) quatro alunos (recém-formados) com mais de 6 (seis) meses de terem concluído a graduação em Educação Física na Universidade Federal do Pampa foram selecionados de forma intencional tendo como critério a disponibilidade em participar da segunda fase do estudo, que buscava respostas sobre questões relativas à motivação durante a realização do curso de licenciatura em Educação Física, a percepção da eficiência acadêmica, as contribuições da sua formação educacional, realização e desenvolvimento profissional, e suas experiências profissionais.

3.8 Procedimentos e Instrumentos

Parafrazeando Osipov (apud Stobäus, 1989, p. 115), “o plano de trabalho tem por meta ordenar as principais etapas de investigação”. Com isso ordenamos os procedimentos executados para a realização deste trabalho científico a fim de representar uma série de etapas que representam o processo de construção do conhecimento.

O objetivo desta parte do trabalho é proporcionar elos de ligação que facilitarão a compreensão e análise dos dados a serem apresentados e avaliados posteriormente, assim especificado:

- a) Contato formal com a instituição de ensino superior com cartas de consentimento e aprovação para desenvolver a pesquisa.
- b) Após obter o consentimento da coordenação do curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa para a realização da pesquisa – esta foi submetida com êxito à apreciação da Comissão Científica da PUCRS (protocolo no 192/2014 – Anexo 2), que considerou ser necessário enviar para o Comitê de Ética. Mediante a aprovação, o projeto também está cadastrado na plataforma Brasil, conforme a resolução 466/12 (BRASIL, 2012), o qual recebeu aprovação, parecer no. 808.522 (Anexo 3).
- c) Encaminhamentos para coleta de dados quantitativos e qualitativos foram coletados de forma conjunta com acadêmicos em sala neutra. Primeiramente os acadêmicos foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, assim como receberam orientações para o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 7), sendo que uma via permaneceu com o acadêmico e outra com o pesquisador. Para preenchimento dos instrumentos quantitativos o pesquisador fez leitura individual das questões deixando tempo adequado para responderem cada questão. Para o instrumento qualitativo, foi utilizada uma entrevista com acadêmicos onde foram feitos os registros das respostas em tempo adequado para cada questionamento. A entrevista foi gravada.
- d) Estima-se em 70% aproximadamente dos acadêmicos matriculados que participaram da primeira parte do estudo que foi caracterizada pela aplicação dos instrumentos: Questionário de autoimagem e autoestima, o Panas, escala de bem estar subjetivo e o whoqol-bref.
- e) Após aplicação destes instrumentos foram selecionados de forma intencional (4) quatro acadêmicos de cada semestre em curso, sendo que no segundo e quarto semestre apenas (3) aceitaram participar desta fase do estudo, para responder a uma entrevista com questões abertas relacionadas à motivação para realização do curso de licenciatura em Educação Física, a percepção da eficiência acadêmica, as contribuições da sua formação educacional, realização e desenvolvimento profissional, e suas perspectivas profissionais.
- f) Para análise buscou-se (4) ex-acadêmicos, recém-formados, com no mínimo (6) seis meses de formados para participar de entrevista com questões abertas relacionadas a motivação para realização do curso de licenciatura em Educação Física, a percepção da eficiência acadêmica, as contribuições da sua formação educacional, realização e desenvolvimento profissional, e suas experiências profissionais.
- g) Análise quantitativa dos instrumentos, através de estatística descritiva e inferencial.

- h) Análise qualitativa da entrevista através da proposta de Análise de Conteúdo de Bardin (1994).
- i) Análise contrastando os elementos quantitativos e qualitativos.

Reconhecendo que se fez necessário uma abordagem mais aprofundada para que a realidade investigada seja mostrada, recorreu-se a instrumentos quantitativos e qualitativos dos quais já auxiliaram em estudos anteriores, sendo eles:

Instrumento de Avaliação da Motivação Inicial e Apoio Pedagógico (JESUS, 1996) (em Apêndice 1)

O instrumento foi criado pelo professor Saul Neves de Jesus no âmbito de seu doutoramento e busca avaliar a motivação inicial para a profissão docente, em termos da orientação motivacional para esta profissão, relativa aos fatores de ingresso no curso superior frequentado e aos fatores de escolha da profissão docente, sendo cedido pelo autor.

Segundo Jesus (1996), para avaliar a variável de motivação inicial do licenciando para a profissão docente, em termos da orientação motivacional para esta profissão, apresenta-se duas questões, sendo a primeira relativa aos fatores de ingresso no curso superior frequentado e de escolha da profissão docente, e na segunda questão são apresentadas sete alternativas, quatro que traduzem uma maior motivação inicial para a profissão docente e três que revelam uma menor motivação. A motivação inicial, para Jesus (1996), é tanto maior quanto são os fatores intrínsecos que estão na base da escolha dessa futura atividade profissional.

Já para a avaliação do modelo de formação educacional, tal como ele foi percebido pelos licenciandos, o autor formulou uma medida constituída por onze itens, que pretendem traduzir um modelo relacional de formação, tendo em conta os pressupostos que diversos autores têm apresentado para caracterizar esse modelo (diferenciando-o do modelo normativo de formação).

No tocante à avaliação do apoio fornecido pelo orientador de estágio, segundo a percepção do estagiário, o instrumento apresenta uma escala constituída por doze itens, traduzindo cada um deles uma implicação pedagógica decorrente das teorias cognitivistas da motivação, que pode ser concretizada pelo orientador do estágio pedagógico no apoio cognitivo-motivacional fornecido ao estagiário.

Para a avaliação dos resultados profissionais ocorridos em situações de atividade de prática de estágio e regência em sala de aula, o questionário apresenta uma escala constituída por oito metas profissionais, situadas no âmbito do relacionamento com os alunos nos processos

de ensino e de aprendizagem, com escala para indicar o grau de sucesso percebido em cada uma delas, através de um balanço das experiências acadêmicas ocorridas no seu estágio pedagógico.

Nessa variável o instrumento sofreu uma adaptação na questão: “*Durante o período de Estágio Pedagógico teve oportunidade de se confrontar com diversas situações profissionais, nomeadamente aquelas que envolvem a relação com os alunos. Com base nas suas experiências profissionais durante este ano letivo, indique, através de uma cruz (X), o grau em que acha que conseguiu realizar alguns dos seus objetivos profissionais no domínio do relacionamento com os alunos, numa escala que vai de um (mal sucedido) a 5 (bem sucedido)*”, tendo sido substituída por: “[...] *durante o período de estágio, [...]*”.

Questionário de Autoimagem e Autoestima (STOBÄUS, 1983) (Apêndice 2)

Para coleta de informações referentes a autoimagem e autoestima dos académicos e dos professores, utilizaremos a versão do Questionário de Autoimagem e Autoestima elaborada por Stobäus (1983), cedido pelo autor. Tal questionário, constituído por 50 questões, permite detectar possíveis repercussões na autoestima e na autoimagem em adolescentes e adultos (a primeira questão foi modificada para *ter saúde melhor*, em vez de *jogar futebol melhor*).

O questionário apresenta uma estrutura que aborda os aspectos orgânicos, sociais, intelectuais e emocionais, conforme segue:

Aspectos orgânicos:

- Questões 12 e 21- aspectos genéticos;
- Questões 2, 5 e 23 – aspectos fisiológicos.

Aspectos sociais:

- Questões 3,7 e 33 – status escolar;
- Questões 28 e 30 – condições de família;
- Questões 4, 8, 9 e 16 – realização estudantil e profissional.

Aspectos intelectuais:

- Questões 1, 6, 10 e 13 – escolaridade;
- Questões 15, 19 e 38 – educação;
- Questões 11, 24 e 31 – sucesso escolar.

Aspectos emocionais:

- Questões 14, 18, 25, 27, 39 e 40 – felicidade pessoal;
- Questões 26, 29, 32, 36, 45, 46 e 47 – bem-estar social;

- Questões 17, 20, 22, 34, 35, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 48 e 50 – integridade moral.

Instrumento Escala de Afeto Positivo e Negativo (PANAS) Zanon e Hutz (2014) (Apêndice 3)

No Brasil, a PANAS foi adaptado para a população adulta por Giacomoni e Hutz (1997). Esses autores também construíram a Escala de Afeto Positivo e Negativo (Giacomoni e Hutz, 2006). Os procedimentos de construção dessa última seguiram a opção de outros pesquisadores que investigaram o afeto por meio de adjetivos marcadores (Watson et al., 1988; Laurent et al., 1999), sendo atualmente estes procedimentos foram revistos e cedidos pelos autores Zanon e Hutz, em primeira mão para utilização neste estudo.

A PANAS é uma escala de autorrelato composta de 10 itens que avaliam afetos positivos e 10 itens que avaliam afetos negativos. Os itens são constituídos por adjetivos com chave de respostas em uma escala tipo Likert de “5” pontos em que as pessoas assinalam um número que corresponde ao quanto eles/elas sentem as emoções descritas pelos adjetivos. O número “1” corresponde a “nem um pouco” o “2” a “um pouco”, o “3” a “moderadamente”, o “4” a “bastante” e o “5” a “extremamente. Para responder os sujeitos devem seguir as instruções indicadas na escala.

Para conhecer o nível de Afeto Positivo (AP) e Afeto Negativo (AN) da pessoa que respondeu a escala, inicialmente, devem-se somar todos os itens respondidos referentes a cada construto. Para afetos positivos somam-se os itens 1, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 14, 18 da escala que está no anexo. Para afetos negativos somam-se os itens 2, 5, 7, 10, 13, 15, 16, 17, 19, 20. Somam-se os escores de Afeto Positivo (AP) e Afeto Negativo (NA) e obtém-se o escore bruto total do respondente. Para interpretar esse escore bruto verifique na tabela de normas apropriada qual é o percentil correspondente ao mesmo.

Quanto mais alto o percentil equivalente ao escore bruto maior o Afeto Positivo (AP) e Afeto Negativo (NA). Por exemplo: um homem que obteve escore bruto de afeto negativo igual a 11 está no percentil “5” (o que significa que ele está junto com os 5% de sujeitos que apresentaram os menores escores da escala); uma mulher que apresentou escore bruto de afeto negativo igual a 20 está no percentil 50 (o que significa que essa pessoa apresentou níveis médios de afetos negativos e que 50% da amostra usada na padronização apresentou escores abaixo desse valor); uma pessoa que apresentou escore bruto de 45 de afeto positivo está no

percentil 95 (o que significa que seu escore é alto e está junto dos 5% de pessoas com maiores níveis de afetos positivos).

Instrumento Escala de Bem Estar Subjetivo (Apêndice 4)

Esta escala foi desenvolvida por Albuquerque e Troccoli (2004). É composta por 62 itens, sendo que destes 21 representam componentes de afeto positivo, 26 de afeto negativo e 15 de satisfação com a vida.

A escala é dividida em duas sub escalas. A primeira sub escala, composta por 47 itens, representa sentimentos e emoções (positivos e negativos) e avalia a dimensão afeto do Bem-Estar Subjetivo. A segunda sub escala, composta por 15 sentenças, procura avaliar o que o indivíduo faz da sua própria vida e mede a dimensão satisfação com a vida. A escala, apresenta uma nova formatação para a sub escala de afeto positivo e afeto negativo, onde o indivíduo deve escrever ao lado da palavra que representa o construto apenas o número que corresponde à sua opção de resposta (1, 2, 3, 4 ou 5), o que faz com que o instrumento fique mais limpo e claro.

Utiliza-se uma escala de resposta tipo Likert de cinco pontos para acompanhar os itens de cada sub escala. A Escala de Bem-Estar Subjetivo é composta de 62 itens. Na primeira parte da escala, os itens vão do número 1 ao 47 e descrevem afetos positivos e negativos, devendo o sujeito responder como tem se sentido ultimamente numa escala em que “1” significa nem um pouco e “5” significa extremamente. Na segunda parte da escala, os itens vão do número 48 ao 62 e descrevem julgamentos relativos à avaliação de satisfação ou insatisfação com a vida, devendo ser respondidos numa escala onde “1” significa discordo plenamente e “5” significa concordo plenamente.

A Escala de Bem Estar Subjetivo é uma escla de mensuração so bem estar subjetivo que se mostu precisa e foi testada e validada no Brasil. Portanto adequada para ser aplicada em estudantes universitários brasileiros. (ALBUQUERQUE e TROCOLLI, 2004), que foram contatados para conseguirmos a cedência para uso nessa pesquisa tendo estes respondido que como o instrumento já esta validado e disponível para uso científico fica condicionada a utilização do mesmo a citação da origem do instrumento.

Instrumento WHOQOL-bref (Apêndice 5)

A necessidade de instrumentos curtos que demandem pouco tempo para seu preenchimento, mas com características psicométricas satisfatórias, fez com que o Grupo de Qualidade de Vida da OMS desenvolvesse uma versão abreviada do *WHOQOL-100*, o *WHOQOL-bref* (WHOQOL GROUP, 1995).

O *WHOQOL-bref*, consta de 26 questões, sendo duas questões gerais e as demais 24 representam cada uma das 24 facetas que compõe o instrumento original. Assim, diferente do *WHOQOL-100* em que cada uma das 24 facetas é avaliada a partir de 4 questões, no *WHOQOL-bref* é avaliada por apenas uma questão. Os dados que deram origem à versão abreviada foram extraídos do teste de campo de 20 centros em 18 países diferentes.

O critério de seleção das questões foi tanto psicométrico como conceitual. No nível conceitual, foi definido pelo Grupo de Qualidade de Vida da OMS de que o caráter abrangente do Instrumento deveria ser preservado. Assim, cada uma das 24 facetas que compõe o instrumento original (*O WHOQOL-100*) deveria ser representado por uma questão. No nível psicométrico foi então selecionada a questão que mais altamente se correlacionasse com o escore total, calculado pela média de todas as facetas. Após esta etapa, os itens selecionados foram examinados por um painel de experts para estabelecer se representavam conceitualmente cada domínio de onde as facetas provinham. Dos 24 itens selecionados, seis foram substituídos por questões que definissem melhor a faceta correspondente. Três itens do domínio *Meio-ambiente* foram substituídos por serem muito correlacionados com o domínio *Psicológico*. Os outros três itens foram substituídos por explicarem melhor a faceta em questão.

Uma análise fatorial confirmatória foi realizada para uma solução a quatro domínios. Assim o *WHOQOL-Bref* é composto por quatro domínios: Físico, Psicológico, Relações Sociais e Meio- ambiente.

Esse instrumento foi elaborado pela Organização Mundial de Saúde com o intuito de levar em consideração as peculiaridades de diferentes países e culturas (OMS, 1998). Optou-se pela utilização do *WHOQOL-bref* pelo fato de esse instrumento permitir aos sujeitos se autoavaliarem, a partir de suas percepções. O consentimento deste instrumento foi solicitado ao autor que validou este instrumento para o português o professor Marcelo Fleck, que afirmou que o instrumento é de utilidade pública.

Entrevistas (Apêndice 6)

A entrevista que foi estruturada é um instrumento importante, pois, além de ser básico para a coleta de dados, configura-se num conjunto de perguntas, definidas previamente com o objetivo de recolher informações significativas relacionadas aos professores participantes da pesquisa, com prévia combinação com o entrevistado.

Segundo Yin (2005) as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões mais pessoais e profissionais. Assim, podem suscitar importantes interpretações, além de fornecerem pistas e indícios corroborativos ou refutantes em determinada situação.

Na presente pesquisa as entrevistas serão abordadas da seguinte forma:

- a) 2ª fase: Licenciandos, através de entrevistas individuais.
- b) 2ª fase: Recém-formados, através de entrevistas individuais.

3.9 Análise dos dados

As informações quantitativas, do Questionário de Autoimagem e Autoestima (STOBÄUS, 1983), PANAS (Zannon e Hutz, 2014), Escala de Bem-Estar Subjetivo (ALBUQUERQUE e TROCOLLI, 2004), o Instrumento para Avaliação das Variáveis que Constituem Bem/mal-estar Docente (JESUS, 1998) e o Instrumento WHOQOL-bref (OMS) foram trabalhadas com Estatística Descritiva e Inferencial através do programa SPSS versão 17.

Após esta primeira análise buscou-se observando que o objetivo do presente estudo está diretamente ligada a construção do Bem-Estar durante o processo de formação em Educação Física e tendo como base os estudos desenvolvidos pelo professor Martin Seligmann e a teoria da Psicologia Positiva, utilizou-se como base o instrumento de Albuquerque e Troccoli (2004) que tem por objetivo avaliar os índices de Bem-Estar-Subjetivo, instrumento este validado para língua portuguesa como um dos preditores do Bem-Estar a luz da Psicologia Positiva.

Partindo deste instrumento que é constituído de uma escala tipo Likert com respostas progressivas (1, 2, 3, 4, 5) ou regressivas (5, 4, 3, 2, 1), para mensuração do nível médio de Bem-Estar-Subjetivo total dos acadêmicos de Educação Física. Sendo que conforme a literatura quanto mais próximo do escore 5 (cinco) melhor os índices de Bem-Estar-Subjetivo.

Utilizamos como variável dependente o índices de Bem-Estar-Subjetivo Total adotando como ponto de corte o valor da média, 2,91 para a criação de uma variável dependente binária. Assim, os participantes deste estudo com escores inferiores a 2,91 foram classificados como Baixo Bem-Estar (valor da variável **0**) e os participantes com escores superiores a 2,91 foram classificados como de Alto Bem-Estar (valor da variável binária **1**).

A técnica estatística utilizada no desenvolvimento do modelo foi a regressão logística. Esta técnica permite o uso de um método de regressão para estimar a probabilidade de um evento específico. Usa-se quando se tem uma variável dependente em escala nominal, e as variáveis independentes categóricas ou métricas, e serve para descrever a relação entre a variável dependente nominal e o conjunto de variáveis independentes (HAND e HENLEY, 1997). A regressão logística gera uma função matemática cuja probabilidade de uma observação pertencer a um grupo previamente estabelecido, dado o comportamento de um conjunto de variáveis explicativas.

A regressão logística tem sido uma das principais ferramentas na modelagem estatística de dados, sendo largamente utilizada em diversos tipos de problema. Paula (2002, p. 118) explica:

Mesmo quando a resposta não é originalmente binária, alguns pesquisadores têm dicotomizado a variável resposta de modo que a probabilidade de sucesso possa ser modelada por intermédio da regressão logística. Tudo isso se deve, principalmente, à facilidade de interpretação dos parâmetros de um modelo logístico e também pela possibilidade do uso desse tipo de metodologia em análise com objetivo de discriminação.

Nos modelos de regressão logística, a variável dependente é, em geral, uma variável binária (nominal ou ordinal) e as variáveis independentes podem ser categóricas (desde que dicotomizadas após transformação) ou contínuas. Cumpre destacar que, na maioria dos casos apresentados na literatura estudada, a regressão logística é apresentada com variável resposta binária. Entretanto, há o caso em que a variável resposta é múltipla, ou seja, com mais de duas categorias (DESAI, 1997); inclusive, alguns *softwares* apresentam a opção de utilização de variável resposta múltipla.

Esse fator é particularmente importante para avaliação dos índices de bem-estar e qualidade de vida. No modelo logístico, a variável dependente pode assumir um valor entre zero e um. Neste estudo, foi utilizado como ponto de corte 0,5 para o modelo, de forma que os sujeitos com resultados estimados pelo modelo com probabilidade inferior a 0,5 foram classificados como Baixo Bem-Estar e as com resultado superior a esse valor são classificados como de Alto Bem-Estar.

Primeiramente, utilizou-se a análise univariada (nível de significância de 5%) para avaliar o efeito independente de cada variável sobre o Bem-Estar Positivo e, posteriormente, (nível de significância em 25%) para a inclusão das variáveis na análise multivariada (regressão logística multivariada).

A parte qualitativa foi realizada com entrevistas semiestruturadas focalizando a trajetória pessoal e profissional de discentes/docentes e tratadas pela Análise de Conteúdo na proposta de Bardin (2004), complementados com Diário de Campo que foi produzido pelo pesquisador.

A Análise de Conteúdo na proposta de Bardin (2004), segundo a autora deve ir além da mera transcrição do conteúdo das mensagens e incluir a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção/recepção do conteúdo com o apoio de indicadores. Assim, o processo de análise envolve primeiramente um esforço de descrição, onde as características da comunicação são trabalhadas, seguido por um esforço de inferência, que permite passar da descrição para a interpretação, ou seja, atribuição de significado a estas características. Bardin (2004) estabelece as seguintes fases:

1. Definição de categorias para separar os dados observáveis;
2. Definição de unidades de análise;
3. Distribuição das unidades de análise pelas categorias anteriormente estabelecidas;
4. Interpretação dos resultados obtidos nas perspectivas qualitativas e/ou quantitativas.

Faço a escolha pela proposta de análise de conteúdo, pois já venho desenvolvendo estudos qualitativos utilizando-me dessa abordagem, entendendo que é de suma importância a continuidade de trabalhos já concluídos nessa linha de pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS

A partir deste ponto daremos início a análise e discussão dos resultados e discussão dos mesmos utilizando de referenciais teóricos aproximando dos mesmos da literatura atual, ressaltando alguns com negrito, para destacar alguns resultados nos quadros e no texto.

4.1 Análises dos resultados do instrumento que visa Avaliação da Motivação Inicial e Apoio Pedagógico

Para avaliação dessa variável, foi utilizado o Questionário Avaliação da Motivação Inicial e Apoio Pedagógico, de Jesus (1996), o qual se caracteriza por avaliar a motivação inicial para a profissão docente. Em termos da orientação motivacional para esta profissão, o autor formulou duas questões: a primeira relativa aos fatores de ingresso no curso superior frequentado e a segunda aos fatores de escolha da profissão docente.

Para a primeira questão são apresentadas seis alternativas, duas que revelam uma maior motivação inicial para esta profissão e quatro que expressam uma menor motivação inicial. Para o autor, a motivação inicial para a profissão docente é tanto maior quanto o curso superior frequentado era, à partida, encarado como um meio para concretizar o projeto de ingressar nesta profissão.

Para a segunda questão, são apresentadas sete alternativas, quatro que traduzem uma maior motivação inicial para a profissão docente e três que revelam uma menor motivação. Segundo o autor, a motivação inicial é tanto maior quanto são fatores intrínsecos que estão na base da escolha desta atividade profissional.

Os itens são apresentados segundo um formato do tipo likert de 5-pontos (de 1=nenhuma a 5=muita) e somados no sentido da maior motivação inicial para a profissão docente (vide itens 1 a 13 do anexo 1).

Ao tratarmos de assuntos, como a motivação do profissional de Educação Física e sua atualização acadêmica não são tão simples, pelo fato de ser um assunto muito complexo e difícil de ser estudado, em virtude de suas diferentes abordagens e teorias que tratam do tema em questão.

A motivação para uma atividade depende do significado que cada pessoa atribui a ela. É importante que se leve em consideração a existência das diferenças individuais e culturais entre as pessoas, quando se fala sobre o assunto (VERNON, 1973; MURRAY, 1978; DAVIDOFF, 1983).

Dessa maneira, vamos tratá-lo de forma mais abrangente, não apenas voltando o olhar sobre um aspecto e sim buscando a perspectiva de um ser com um potencial de realização. Dessa forma, motivar as pessoas a desenvolverem atividades é um dos problemas básicos em qualquer processo de ensino e aprendizagem motora, nos contextos da Educação Física (WEINBERG e GOULD, 2001).

Em nosso estudo com alunos de Educação Física obteve-se uma média geral de 26,16 pontos com desvio padrão de 5,36 pontos. Resultado aquém se comparado com os estudos de Jesus (1996) e Sampaio (2014).

Tabela 1 - Média da Motivação Inicial dos Acadêmicos de Educação Física da Unipampa, segundo o Sexo e o Semestre

		Média	Erro Padrão	Valor – p
Sexo	Feminino	26,421A	0,774	0,25
	Masculino	25,080A	0,746	
Semestre	Segundo	27,152A	0,875	0,017
	Quarto	27,292A	1,043	
	Sexto	22,637B	1,227	
	Oitavo	25,919AB	1,222	

Fonte: Autor (2015).

Médias seguidas da mesma letra não diferem estatisticamente entre si, ao nível de significância de 5%, segundo o teste LSD (Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference equivalent to no adjustments).

Em relação a motivação inicial para a prática docente, Jesus (1996), refere um estudo realizado por Huberman (1989) com 160 professores suíços, em que 9% das respostas traduziam motivações passivas (falta de melhores alternativas profissionais), 28% traduziam motivações materiais (ida para a profissão como meio de subsistência) e 63% traduziam motivações ativas (ingresso na profissão docente como escolha pretendida, sendo o contato com jovens o fator principal).

A motivação para a profissão docente apresenta-se, então, como um dos principais fatores da orientação do projeto profissional do docente, constituindo o processo de formação inicial, uma das etapas fundamentais para o desenvolvimento desse projeto.

O estudo desenvolvido por Jesus (1996) revelou que a motivação inicial tem influência direta e significativa sobre o projeto profissional. O que pode-se observar com estes resultados é que a motivação inicial dos acadêmicos de Educação Física da Unipampa, esta aquém dos estudos até aqui desenvolvidos com esta população em especial, situada em uma fase de constantes dúvidas e de opções profissionais diversas.

As questões de regulamentação da Educação Física enquanto profissão e áreas, ora da saúde ora da educação, vêm gerando algumas discussões. Atualmente, a atividade física vem

sendo paulatinamente valorizada junto à sociedade, como fator de saúde e bem-estar, por meio da prática de esportes, dança, ginástica, recreação e também de atividades com enfoque mais brando como as práticas corporais alternativas. Fato que amplia o leque de atuação profissional, não restrito apenas a escolas de ensino fundamental e médio, criando assim, uma nova dinâmica no mercado de trabalho.

Portanto, podemos afirmar que nos acadêmicos de Educação Física da Unipampa, a motivação inicial para a profissão docente sofre uma diminuição na comparação entre os semestres iniciais do curso. Isso pode ser decorrência das vivências e experiências por parte dos acadêmicos durante o curso, pois quanto mais adiantado o semestre em que estes acadêmicos se encontram, maiores são suas perspectivas de inserção no mercado de trabalho.

SILVA e CARNEIRO (2006) sugerem a necessidade de um maior número de iniciativas que orientem alunos no ensino médio para uma escolha mais esclarecida da carreira profissional no curso de nível superior.

4.2 Análises dos resultados do instrumento que avalia o Modelo de Formação Educacional

Para a avaliação do modelo de formação educacional, tal como ele foi percebido pelos formandos, Jesus (1996) formulou uma medida, constituída por onze itens que pretendem traduzir um modelo relacional de formação, tendo em conta os pressupostos que diversos autores têm apresentado para caracterizar este modelo, diferenciando-o do modelo normativo de formação.

Os itens são antecedidos da frase “os professores das disciplinas de formação educacional, considerados no seu conjunto [...]” e avaliados segundo um formato de 7-pontos (de 1=discordo totalmente a 7=concordo totalmente) (vide itens 14 a 24 do anexo 1).

Neste ponto consideramos relevantes as ações de formação, em especial no decorrer do curso, segundo a percepção dos licenciandos, indicando valorização de estratégias pedagógicas que o professor pode usar. Conforme Moraes (1996, p. 66), inovar, atuar pedagogicamente em novas bases envolve uma profunda mudança de mentalidade, o que é difícil, especialmente para aqueles que atuam na área educacional. Sendo assim é importante destacar que os modelos educacionais disponíveis são de fundamental importância para o desenvolvimento acadêmico de forma gradual e completa.

Em nosso estudo ficou evidenciado uma valorização deste processo, pois obteve-se uma média de 58,85 pontos (DP=7,73), sendo bem superior ao estudo de Jesus (1996), apesar de ser menor que a média observada no estudo de Sampaio (2014) é importante destacar o licenciando

para assimilar os novos conhecimentos, requer tempo para poder comparar, estabelecer as conexões, compreender as diferenças e integrar o conhecimento.

Sendo assim, podemos afirmar que, assim como no estudo de SAMPAIO (2014, p. 90):

Houve sucesso nas ações que propiciaram aos formandos poder refletir sobre as possíveis atitudes a adotar perante situações de desinteresse, indisciplina e insucesso escolar como alunos; na presunção de que professor tem o seu estilo pessoal; na descrição de alternativas potencialmente eficazes de atuação perante situações problemáticas na sala de aula que o professor pode utilizar.

Considerando que se aprende durante toda a vida, a aprendizagem torna-se a própria vida. E as decisões pessoais influenciam não apenas o indivíduo, mas também a vida de toda a humanidade. Por isso a educação é estratégica. A pergunta é: qual é o objetivo da educação?

O objetivo, segundo Lück (2000), é contribuir para a realização plena do ser humano, na qual ele consiga integrar as dimensões do “eu” e do “mundo”, vendo em seus problemas cotidianos ligações com a complexidade dos problemas globais que se lhe apresentam, resolvendo-os ao resolver-se localmente. Sendo também seu objetivo ajudar na renovação da sociedade produzindo novos conhecimentos, buscando respostas para a resolução dos problemas enfrentados pelos diversos grupos humanos.

Tabela 2 - Média do Modelo de Formação Educacional de Acadêmicos de Educação Física da Unipampa, segundo o Sexo e o Semestre

		Média	Erro Padrão	Valor – p
Sexo	Feminino	58,347A	1,125	0,949
	Masculino	58,246A	1,084	
Semestre	Segundo	61,944A	1,272	0,029
	Quarto	57,490B	1,516	
	Sexto	57,038B	1,784	
	Oitavo	56,714B	1,631	

Fonte: Autor (2015).

Médias seguidas da mesma letra não diferem estatisticamente entre si, ao nível de significância de 5%, segundo o teste LSD (Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference equivalent to no adjustments).

Conforme os dados referentes ao modelo de formação profissional, novamente observamos que as melhores médias encontram-se nos semestres iniciais, mas vale destacar que os resultados gerais desta variável estão acima da média de outros estudos já citados. O que vale salientar a importância dos professores formadores nesta fase da vida dos acadêmicos, pois através das ações implementadas por estes profissionais facilitarão (ou não) a maneira como os acadêmicos enfrentarão os obstáculos da profissão docente.

4.3 Análises dos resultados do instrumento que avalia os Resultados Profissionais

Para a avaliação dos resultados profissionais prévios, em situações vivenciadas no seu estágio no início da carreira, conforme o questionário do autor realizamos uma adaptação, substituindo os termos início da carreira por estágio acadêmico, sem a necessidade de adaptação nas demais questões.

Foi formulada por Jesus (1996) uma escala constituída por oito metas profissionais situadas no âmbito do relacionamento com os alunos no processo de ensino-aprendizagem, devendo o Licenciando indicar o grau de sucesso percebido em cada uma delas, através de um balanço das experiências profissionais prévias ocorridas no seu estágio acadêmico, numa escala de 5-pontos (de 1= malsucedido a 5= bem-sucedido) (*vide* itens 37 a 44 do anexo 1).

A formação do graduado em Educação Física, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, deve ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando à aquisição e o desenvolvimento de competências e habilidades específicas que contemplem a perspectiva da promoção da saúde nas diferentes esferas de atuação destes profissionais.

Conforme o Conselho Nacional de Educação (2004) as diretrizes de Educação Física propõem a formação de um perfil profissional voltado ao entendimento do contexto social dos indivíduos e comunidades para nele intervir profissionalmente com a sua especialidade acadêmica e com a ampliação do conhecimento, adotar hábitos saudáveis.

Toda proposta curricular objetiva contemplar uma formação completa e adequada às demandas postas à profissão. Entretanto, por mais dedicação e empenho daqueles que se atribuem a tarefa de construir os currículos de cursos superiores, há sempre elementos que escapam à percepção.

Com base nestas afirmações deseja-se que o profissional em Educação Física possua um enorme leque de competências e habilidades para desenvolver suas atividades.

Os resultados globais dos acadêmicos de Educação Física da Unipampa apontam para uma perspectiva positiva quanto ao futuro profissional, pois apesar dos resultados gerais 29,28 pontos (DP=3,65), ainda serem abaixo da média do estudo de Sampaio (2014), 32,03 é melhor que a dos estudos de Jesus (1996), de 26,93, o que aponta para uma formação que possibilite vislumbrar um futuro profissional promissor aos futuros profissionais.

Tabela 3 - Média dos Resultados Profissionais de Acadêmicos de Educação Física da Unipampa, segundo o Sexo e o Semestre

		Média	Erro Padrão	Valor – p
Sexo	Feminino	29,284A	0,556	0,813
	Masculino	29,101A	0,536	
Semestre	Segundo	29,505A	0,629	0,526
	Quarto	28,760A	0,749	
	Sexto	28,487A	0,882	
	Oitavo	30,017A	0,806	

Fonte: Autor (2015).

Médias seguidas da mesma letra não diferem estatisticamente entre si, ao nível de significância de 5%, segundo o teste LSD (Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference equivalent to no adjustments). Aqui evidenciamos uma preocupação com o futuro profissional e a capacidade de refletir sobre a própria carreira pois esta reflexão pode facilitar a entrada e/ou permanência do profissional no mercado de trabalho. Esses resultados estão mostrando aos formadores que apenas informações inovadoras e conhecimento sobre a área e seu público alvo não estão mais sendo vistas como os fatores fundamentais da formação de profissionais. Por isso é necessária uma permanente discussão com a realidade em busca de novas alternativas para superação da prática docente.

4.4 Análises dos resultados do instrumento que visa avaliação do Apoio no Estágio

Para avaliar o apoio fornecido pelo(s) orientador(es) de estágio, segundo a percepção do estagiário, Jesus (1996) elaborou uma escala constituída por doze itens, traduzindo cada um deles uma implicação pedagógica decorrente das teorias cognitivistas da motivação que pode ser concretizada pelo orientador do estágio pedagógico no apoio cognitivo-motivacional que fornece ao estagiário.

Os itens são antecedidos da frase - A orientação que me foi fornecida durante o meu estágio pedagógico levou-me a.. E avaliados segundo um formato de escala tipo Likert, de 7 pontos (de 1=discordo totalmente a 7=concordo totalmente) (vide itens 25 a 36 do Anexo 1).

Na divisão global por semestres os resultados apresentam valores melhores no segundo e quarto semestres com 52 pontos (DP=8,20) e 50,32 pontos (DP=7,28) respectivamente, porém em semestres mais avançados como o sexto e oitavo semestres os escores são ainda menores com 45,72 pontos (DP=9,56) no sexto semestre e 48,55 (DP=9,67) no oitavo semestre. Semestres estes que já contam efetivamente com a disciplina de estágio supervisionado.

Tabela 4 - Média do Apoio Acadêmico de Acadêmicos de Educação Física da Unipampa, segundo o Sexo e o Semestre

		Média	Erro Padrão	Valor – p
Sexo	Feminino	47,977A	1,286	0,253
	Masculino	50,031A	1,239	
Semestre	Segundo	52,041A	1,454	0,075
	Quarto	50,003A	1,732	
	Sexto	45,613A	2,040	
	Oitavo	48,359A	1,865	

Fonte: Autor (2015).

Médias seguidas da mesma letra não diferem estatisticamente entre si, ao nível de significância de 5%, segundo o teste LSD (Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference equivalent to no adjustments).

De acordo com Tardif (2002), o estágio supervisionado constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura e, cumprindo as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir do ano de 2006 se constitui numa proposta de estágio supervisionado com o objetivo de oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula.

Com isso ao analisarmos os resultados dos acadêmicos de Educação Física os resultados gerais são de 49,69 pontos (DP=8,75), o que representa um escore bem abaixo dos estudos de Jesus (1996) e Sampaio (2014).

Para Pimenta (2002), o estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia.

Conforme Pimenta (2002), o estágio supervisionado torna-se imprescindível no processo de formação docente, pois oferece condições aos futuros educadores, em específico aos estudantes da graduação, uma relação próxima com o ambiente que envolve o cotidiano de um professor e, a partir desta experiência os acadêmicos começarão a se compreenderem como futuros professores, pela primeira vez encarando o desafio de conviver, falar e ouvir, com linguagens e saberes distintos do seu meio, mais acessível à criança.

Neste ponto torna-se necessário uma explicação, pois como o curso de Educação da Unipampa caracteriza-se como um curso novo, possui um currículo que frente a muitos cursos de licenciatura em Educação Física, pode ser considerado inovador, pois possibilita a inserção do acadêmico na escola desde o primeiro semestre através das Práticas Pedagógicas Curriculares que busca através das diversas disciplinas desenvolvidas no semestre letivo

proporcionarem a real prática, ou seja, a realização das atividades desenvolvidas no ambiente acadêmico no ambiente escolar onde efetivamente o futuro profissional irá realizar sua prática docente.

Assim, o estágio supervisionado proporciona ao licenciado o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções. Busca-se, por meio desse exercício beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento, no campo profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso nas instituições superiores de ensino, bem como, favorecer por meio de diversos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural dos acadêmicos, futuros professores.

4.5 Análises dos resultados do instrumento que visa avaliação Autoimagem e Autoestima

O instrumento utilizado para avaliar os níveis de Autoestima e Autoimagem, em 1983 o Professor Doutor Claus Dieter Stobäus, em sua Dissertação de mestrado, elaborou um questionário que possui 50 questões. Stobäus baseou seu instrumento na Hierarquia das Necessidades da teoria da motivação humana apresentada, em 1959, pelo psicólogo norte-americano Abraham H. Maslow, tendo sido validado após um estudo piloto, bem como em trabalhos posteriores, com Alfa de Cronbach superior a 0,65.

Nas palavras de Stobäus (1983, p. 90), fica certificado que “obteve-se uma fidedignidade de 0,6499 através do índice de alfa de Cronbach, considerado satisfatório para as finalidades propostas.” A pontuação do questionário de Stobäus pode oscilar entre 50 a 250 pontos. Quanto mais próximo de 150, na área central, mais real é a AE e AI dos indivíduos, podendo oscilar entre aproximadamente 80-100 e 200-220. A AE e AI é considerada irreal/negativa por ser ‘distorcida para menos’ quando o escore do questionário for inferior a 80 e irreal/negativa por ser ‘distorcida para mais’, quando for superior a 220.

A Autoimagem e Autoestima são elementos já bastante investigados, desde a década de 70 e 80, por Mosquera e Stobäus (2006). Para eles, a Autoimagem surge na interação da pessoa com seu contexto social e é uma consequência de relações com os outros, do que a pessoa pensa sobre si mesma, o que os outros dizem/relatam sobre a pessoa e ainda do que a pessoa pensa que eles pensam sobre ela. Desse modo, o ser humano pode entender e antecipar seus comportamentos ao cuidar-se nas relações sociais com outras pessoas, aprender a interpretar o meio em que vive e tentar ser o mais adequado às exigências que lhe são feitas e que ele mesmo se propõe a ser.

Stobäus (1983), em sua investigação com jogadores de futebol, encontrou uma média de 188,66 pontos nos profissionais, e 178,95 pontos nos amadores.

O quadro 2 demonstra que em nosso estudo com acadêmicos de Educação Física em seu processo de formação obtiveram uma média global de **178.05** pontos (DP=21,48), com uma pontuação mais alta de 237 e uma mínima de 131 pontos referentes a uma amostra constituída de 100 acadêmicos distribuídos nos 4 (quarto) semestres letivos em execução no período da realização da pesquisa.

Quadro 2 - Média de Autoimagem e Autoestima dos Acadêmicos de Educação Física da Unipampa

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Autoimagem e Autoestima	100	131	237	178,05	21,48

Fonte: Autor (2015).

Mosquera e Stobäus (2006) utilizaram este instrumento em alunos de graduação (Pedagogia) e pós-graduação (em Educação), obtendo uma média de 181,70. Buscaram verificar se havia uma diferença entre o início e o final do semestre letivo, mas não encontraram resultado significativo.

Sampaio e Stobäus (2010) examinaram os resultados de professores pesquisados em um município do Paraná. Foi aplicado o questionário em três momentos, antes da aplicação do Programa de Apoio ao Bem-estar Docente (SAMPAIO, 2008), em abril de 2006, com o resultando em 171,33 pontos de média; após a aplicação do Programa em dezembro de 2006, encontrando uma média de 192,17 pontos; e dois anos depois, em dezembro de 2008, perfazendo uma média de 185 pontos. Destes resultados, observaram que o Programa ajudou a melhorar os índices de Autoimagem e Autoestima docente, que permaneceram mesmo dois anos depois, corroborado pelos dados do questionário, podendo estar referidos à aplicação do Programa aos docentes.

No estudo de Dohms (2011), que analisou as repostas de 25 docentes de uma escola particular de Porto Alegre, foram encontrados os seguintes resultados: 194,04 pontos como média, sendo que a pontuação mais alta de 222 pontos e a mais baixa de 141 pontos.

Já Mendes (2011) em sua dissertação de mestrado constatou uma média de 185,9 pontos quando aplicado em professores atuantes em uma escola do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Zacarias (2011) em seu estudo com docentes de escolas estaduais de Porto Alegre apresentou um índice de 177,90 pontos.

Sendo assim o resultado de nosso estudo pode ser considerado dentro da média se comparado a estudos realizados com diferentes populações em nosso estado, corroborando com o que diz Papi (2011, p. 6) que o:

[...] desenvolvimento profissional como um processo que se efetiva através de âmbitos que são inseparáveis e intercomunicáveis. São eles: o âmbito pedagógico, mais diretamente relacionado ao ensino e à gestão da sala de aula; o pessoal, que implica o conhecimento e a compreensão de si mesmo, envolvendo a autorrealização e a autoimagem positiva.

Com graduandos em Educação Física da Universidade Federal do Pampa em seu processo de formação conforme o quadro 10 pode-se observar que as melhores médias estão situadas no segundo e quarto semestres onde as médias são de 182,48 pontos (DP=18,65) e 180,48 pontos (DP=23,85), sendo seguidas pelo oitavo semestre com uma média de 180,27 pontos (DP=20,58). Já a média do sexto semestre é de 164,56 pontos (DP=17,20). Um dos fatores a esta baixa média é o número reduzido de alunos neste semestre letivo, pois, devido a uma greve ocorreu uma grande evasão de alunos desta turma buscando outras instituições de ensino superior, fato este que será melhor detalhado na análise qualitativa de nosso estudo.

Tabela 5 - Média da Autoimagem e Autoestima de Acadêmicos de Educação Física da Unipampa, segundo o Sexo e o Semestre

		Média	Erro Padrão	Valor – p
Sexo	Feminino	178,148A	3,118	3,118
	Masculino	175,365A	3,005	
Semestre	Segundo	180,525A	3,527	3,005
	Quarto	182,497A	4,202	
	Sexto	163,638B	4,947	
	Oitavo	180,368A	4,522	

Fonte: Autor (2015).

Médias seguidas da mesma letra não diferem estatisticamente entre si, ao nível de significância de 5%, segundo o teste LSD (Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference equivalent to no adjustments). Mosquera (1984) salienta que evolução da autoestima e da autoimagem decorre de todas as circunstâncias encontradas nos diferentes momentos pelos quais o indivíduo passa. Desta forma, não há um término para os níveis de autoestima e autoimagem. A aprendizagem, de acordo com o referido autor, é um processo de grande valia para o desenvolvimento da personalidade, e conseqüentemente virá a afetar a autoestima e a autoimagem, pois somente através dela os seres humanos configuram o seu universo interior.

Portanto vale destacar que os acadêmicos trazem em sua bagagem as mais diversas experiências adquiridas dentro e fora do ambiente universitário, através das suas mediações com o ambiente e das experiências de outras pessoas.

Aqui reforçamos a importância do professor formador, pois, apesar de todo seu conhecimento e vivências experienciais, o que faz com que o ensino mútuo entre professor e aluno seja mais amplo é quando ambos têm grande liberdade para compartilhar experiências, e em alguns casos, deixar marcas profundas que repercutem em seu caminhar e de seus alunos ao longo da vida, fazendo com que o mesmo desvalorize a si mesmo e não perceba sua capacidade de conhecer e transformar a si mesmo.

4.6 Análises dos resultados do instrumento que visa avaliação Afetos Positivos e Negativos no Instrumento Panas

A orientação de carreira pode ser contemplada desde o ensino universitário até posteriormente, durante a fase produtiva e profissional do indivíduo, favorecendo a saúde mental no trabalho e a consequente realização pessoal e profissional. A perspectiva da Psicologia Positiva, através das definições do construto bem-estar subjetivo, suas implicações no desempenho acadêmico e nas crenças de auto-eficácia profissional, tem contribuído para o entendimento das possíveis associações entre carreira, felicidade e desempenho, de acordo com trabalhos realizados por Ramos e Ramos (2004) e também por Noronha e Mansão (2012).

Os construtos derivados da Psicologia Positiva incluem o otimismo, a esperança, auto-eficácia e felicidade. Os vértices em que se constroem os procedimentos de avaliação apoiam-se desde o cognitivo, o emocional, o interpessoal, o religioso, social, entre outros, abrindo-se com isso a possibilidade de diálogo entre outras abordagens como a Psicologia Cognitiva, e a Psicologia Existencial (RAMOS e RAMOS, 2004).

Especificamente, acerca do bem-estar subjetivo, a Psicologia Positiva afirma que o conceito está associado com um envelhecimento saudável e pode ser entendido como sinônimo de felicidade, força do ego, ajuste, e integração social. À medida que as pessoas se percebem com recursos satisfatórios para lidar com fatores estressantes, aliados às sensações de prazer e alegria, ocorrem os chamados ‘fatores de proteção’, que são, basicamente, competências e habilidades pessoais de saúde. Dentre os componentes do bem-estar subjetivo estão a satisfação com a vida e o equilíbrio dos afetos positivos e negativos, incluindo a noção de evolução cognitiva, qualidade de vida e relações afetivas.

Dela Coleta e Dela Coleta (2006) concluíram que os sentimentos estudados pela Psicologia Positiva estão mesmo relacionados com a conduta acadêmica, demonstrando-se que os acontecimentos nesta área particular estão associados a uma vida psíquica rica e saudável entre os estudantes universitários.

Afirmam, ainda, que mudanças planejadas ao estilo e características da vida dos universitários podem influenciar os níveis de bem-estar e felicidade experimentados determinando, desta forma, as condutas acadêmicas mais desejáveis.

Os afetos podem favorecer a maneira como o indivíduo vê a si mesmo e às outras pessoas, de modo que mais afetos positivos tendem a gerar mais prazer para vivenciar situações cotidianas. O afeto compõe o bem-estar subjetivo e tem implicações para as respostas afetivas das pessoas, incluindo afetos prazerosos e desprazerosos, a saber, afeto positivo e afeto negativo. O afeto positivo reflete o nível de entusiasmo apresentado por uma pessoa, enquanto o afeto negativo mostra uma dimensão geral da angústia e insatisfação, e inclui uma variedade de estados de humor aversivos, incluindo raiva, culpa, desgosto e medo (WATSON, CLARK e TELLEGEN, 1988).

Com base nestas afirmativas podemos observar, no quadro 3, os resultados dos acadêmicos de Educação Física da Unipampa. As médias gerais ficaram com escore de 36,13 (DP=5,09) para afetos positivos e 23,50 (DP=6,60) para afetos negativos.

Para Ferrero e Rico (2010), as emoções positivas e negativas compreendem o prazer e o desprazer. As emoções negativas estão associadas aos eventos da vida compreendidos como ameaçadores, podendo implicar perdas e rompimento de metas. Portanto, pode-se depreender que são emoções que as pessoas não gostam de vivenciar. Já as emoções positivas associam-se a eventos que são entendidos como facilitadores das metas pessoais, garantindo a sobrevivência e o bem-estar. Essas emoções são agradáveis e tendem a proporcionar prazer.

A média geral masculina ficou em 36,67 (EP=0,694) e a média feminina em 34,629 (EP=0,721). Estes resultados vêm de encontro aos resultados de Fabrin e Mansão (2015), em seu estudo com amostra composta por 131 alunos dos 6º e 8º termos do curso de Ciência da Computação e Psicologia.

No que se refere a afetos positivos, nosso estudo demonstra valores que se comparados a escala de percentis desenvolvida por Zanon e Hutz (2014) observa-se que no sexo feminino uma média de escore bruto representa na escala um percentil acima de 50 que vem, a representar que o grupo apresentou níveis médios de afetos positivos e que 50% da amostra usada na padronização apresentou valores abaixo desse valor.

Já no sexo masculino a média do escore bruto representa um percentil entre 50 e 70 que representa que aproximadamente 70% da amostra usada na padronização apresentou valores abaixo desse valor.

Observando os escores gerais podemos destacar que os percentis ficam acima do percentil 50 que demonstra que os acadêmicos de Educação Física estão com escores de afetos positivos acima de 50% da amostra utilizada para padronização do instrumento PANAS.

Obtemos o escore 24,69 (DP=6,56) para afetos negativos femininos e 22,40 (DP=6,51) para afetos negativos masculinos. É importante lembrar que os valores para os gêneros masculino e feminino no que se refere a afetos negativos são submetidos análise em quadros diferenciados conforme orientação de (ZANON e HUTZ, 2014).

Conforme padronização de Zanon e Hutz (2014), tanto nos gêneros feminino e masculino, observou-se um valor situado entre os percentis 50 e 70.

Tabela 6 - Médias Gerais de Afetos Positivos de Acadêmicos de Educação Física da Unipampa, segundo o Sexo e o Semestre

		Média	Erro Padrão	Valor – p
Sexo	Feminino	34,629B	0,721	0,043
	Masculino	36,679A	0,694	
Semestre	Segundo	37,644A	0,815	0,005
	Quarto	37,136A	0,971	
	Sexto	32,900B	1,143	
	Oitavo	34,936AB	1,045	

Fonte: Autor (2015).

Médias seguidas da mesma letra não diferem estatisticamente entre si, ao nível de significância de 5%, segundo o teste LSD (Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference equivalent to no adjustments). Com base nestes resultados observou-se pequenas diferenças de afetos em homens e mulheres, verificou-se que mulheres apresentam níveis um pouco mais elevados de afeto negativo que homens. Isso vem de encontro ao que (ZANON et al. 2013) em que ele aponta uma tendência maior nas mulheres de vivenciar emoções de irritação, preocupação e raiva do que nos homens.

Esse achado está de acordo com outro estudo (ZANON e HUTZ, 2010), que verificou o mesmo padrão de diferença em relação a afetos, e também com a literatura geral que aponta que mulheres apresentam níveis de depressão, ansiedade e ruminação mais elevados que homens (NOLEN-HOEKSEMA, 2004; NOLEN-HOEKSEMA e JACKSON, 2001). Apesar de não se saber se os afetos negativos geram mais ruminação e psicopatologias, ou vice-versa, é possível que essas variáveis apresentem-se simultaneamente e retroalimentem-se em um ciclo vicioso.

Tabela 7 Médias Gerais de Afetos Negativos de Acadêmicos de Educação Física da Unipampa, segundo o Sexo e o Semestre

		Média	Erro Padrão	Valor – p
Sexo	Feminino	24,696A	1,001	0,106
	Masculino	22,428A	0,964	
Semestre	Segundo	23,297A	1,132	0,993
	Quarto	23,529A	1,348	
	Sexto	23,888A	1,587	
	Oitavo	23,534A	1,451	

Fonte: Autor (2015).

Médias seguidas da mesma letra não diferem estatisticamente entre si, ao nível de significância de 5%, segundo o teste LSD (Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference equivalent to no adjustments). Apesar dos poucos estudos encontrados na literatura sobre estas variáveis que relacionam os afetos positivos e negativos, avaliados deste novo instrumento proposto Zanon e Hutz (2014), é possível afirmar que os acadêmicos de Educação Física da Unipampa encontram-se dentro das médias previstas por estes autores como normais.

Aqui vale ressaltar a importância de um trabalho efetivo na formação de futuros professores onde exista a preocupação com as relações estabelecidas durante este processo.

Por essa razão cabe ao professor considerar o que o aluno já sabe, sua bagagem cultural é muito importante para a construção da aprendizagem. O professor é o mediador da aprendizagem facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais.

Para isso, é de fundamental importância que o professor esteja consciente de sua responsabilidade, tomando decisões de acordo com os valores morais e as relações sociais de sua prática, considerando ainda, as condições de vida familiar e social de seus alunos.

Enfim, compreende-se que a educação é dinâmica e provocadora de reflexões, portanto, o professor deve acompanhar esse processo de mudanças e reflexões, na busca de novos conhecimentos, novos desafios e novas conquistas e através do afeto criar laços de múltiplas aprendizagens.

4.7 Análises dos resultados do instrumento que visa avaliação Bem-Estar Subjetivo

No Brasil, o referencial do bem-estar subjetivo vem sendo utilizado desde a década de 1990, mas com mais ênfase a partir de 2000, sem haver um consenso sobre o conceito. Contudo, há a presença de estudos como de Albuquerque e Tróccoli (2004) e de Siqueira, Martins e

Moura (1999) visando a construção e a validação de escalas para medição deste aspecto (Costa e Pereira, 2007; Siqueira e Padovam, 2008).

Assim como o construto da qualidade de vida, o bem-estar subjetivo é avaliado segundo a subjetividade do indivíduo, ou seja, é influenciado pela experiência individual; compreende a avaliação que o sujeito faz de sua própria vida, sobre contextos específicos, tais como trabalho ou relacionamento, sendo essa condição influenciada pela personalidade, pela cultura e pela análise individual da frequência com que experimentam emoções positivas ou negativas. Além da experiência e das emoções, aspectos como valores e expectativas influenciam esta avaliação individual.

O bem-estar subjetivo é uma experiência interna de cada indivíduo, sendo que as circunstâncias externas influenciam, mas não são fatores que constituem o bem-estar. Assim, como a avaliação do bem-estar subjetivo é influenciada pela subjetividade, uma pessoa com dificuldade econômica e que avalia como negativos itens objetivos da sua qualidade de vida pode ainda assim se avaliar como satisfeita com sua vida (Albuquerque e Tróccoli, 2004; Campbell, 1976, conforme citado por Albuquerque e Tróccoli, 2004; Siqueira e Padovam, 2008).

A teoria do bem-estar subjetivo é usada no estudo para averiguar a forma como as pessoas se mostram satisfeitas consigo mesmas e com o meio em que vivem, bem como a maneira como equilibram as experiências conflituosas e felizes de suas vidas (Gusmão, 2004; Guedea, 2005). Nesse sentido, o bem-estar subjetivo pode ser entendido como a avaliação que as pessoas fazem de suas vidas, com relação a funcionamento e experiência psicológica adequadas, não significando que tal experiência seja a ausência de enfermidades ou de experiências desagradáveis, mas que há estado de satisfação consigo e com o ambiente no qual a pessoa está inserida (Ryan e Deci, 2001).

Assim, o bem-estar subjetivo é considerado um construto multidimensional por alguns pesquisadores (Ryan & Deci, 2001), sugerindo-se que, na avaliação dele, sejam usadas diferentes medidas para avaliar esses três componentes (Gouveia et al., 2003), como as medidas de autorrelato, embora Diener (2000) também faça referência a medidas fisiológicas.

As dimensões principais do bem-estar subjetivo compreendem um componente cognitivo e um componente afetivo (Diener, 2000), a saber: satisfação com a vida – componente cognitivo, que consiste em julgamento cognitivo de algum domínio específico na vida da pessoa; e os afetos positivos e negativos (componente afetivo), que se referem à frequência e à intensidade de emoções positivas e negativas experimentadas pela pessoa.

Assim, se uma pessoa tem níveis elevados de bem-estar subjetivo, significa dizer que experimenta satisfação com a vida, frequentes emoções de contentamento e pouca frequência de emoções negativas, como tristeza ou raiva (Giacomoni, 2002).

Por essas dimensões, mediante complexa interação, perpassam as percepções acerca das experiências vividas, conforme o indivíduo faz o balanço das experiências prazíveis e desprazíveis, bem como julgamento cognitivo de algum domínio específico, comparando a situação atual com padrão subjetivamente determinado por ele (ALBUQUERQUE e TROCCÓLI, 2004; SCHIMMACK, RADHAKRISHNAN, OISHI e DZOKOTO, 2002).

Na mesma direção, Lazarus (1991) já afirmava que os afetos negativos são resultantes de uma avaliação desfavorável da pessoa em relação aos acontecimentos da vida, sendo mais frequentes os sentimentos de raiva, ansiedade, tristeza, culpa, vergonha, inveja, ciúme e desgosto. Os positivos, por sua vez, são resultado de uma avaliação positiva, sendo os sentimentos experimentados: alegria, orgulho, amor, carinho, felicidade e alívio.

O quadro 3 apresenta os dados referentes ao bem-estar subjetivo e mostra que o maior escore médio obtido foi o do Afeto Positivo 3,62 (DP=0,60) seguido pela satisfação com a vida, média de 3,00 (DP=0,31) e pelo Afeto Negativo 2,11 (DP=0,62). No escore geral a média obtida foi de 2,91 (DP=0,25). Considerando o intervalo da amostra, de 1 a 5, para os fatores de afeto positivo e satisfação com a vida, quanto maior o escore, considerando-se o ponto de corte como 3, melhor o bem-estar subjetivo do estudante, ou seja, para escores acima de 3. E quanto menor o escore abaixo de média 3 para afeto negativo, melhor pode ser considerado o bem-estar-subjetivo.

Quadro 3 - Escores Médios e seus respectivos desvios padrão dos três fatores da Escala de Bem-Estar Subjetivo – EBES e o Índice Geral de Bem-Estar Subjetivo

Fatores	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Afetos Positivos	100	1,66	4,90	3,62	0,60
Afetos Negativos	100	1,00	4,08	2,11	0,62
Satisfação com a Vida	100	2,20	3,60	3,00	0,31
Índice Geral de Bem-Estar Subjetivo	100	2,38	3,65	2,91	0,25

Fonte: Autor (2015).

O Afeto positivo foi o fator que obteve maior escore médio quando comparado aos demais, indicando que estes estudantes experimentam maior frequência e intensidade de emoções positivas do que emoções negativas e mesmo em relação à satisfação com a vida.

De acordo com Albuquerque e Tróccoli (2004, p. 154),:

O afeto positivo é um contentamento hedônico puro experimentado em um determinado momento como um estado de alerta, de entusiasmo e de atividade. É um sentimento transitório de prazer ativo; mais uma descrição de um estado emocional do que um julgamento cognitivo.

Segundo este prisma podemos afirmar que os acadêmicos de Educação Física da Unipampa possuem um bom nível de afeto positivo, quando comparado aos escores propostos por Albuquerque e Tróccoli (2004).

Tendo como base para comparação estudo realizado com o de Silva (2012) no qual participaram 257 estudantes de uma universidade federal do Grande ABC, do Estado de São Paulo, de seis cursos de graduação. A maioria dos estudantes, 65% é do sexo feminino, apresentam idade média de 21,69 (DP = 6,30) e 88,7% estão concentrados na faixa etária entre 18 a 25 anos, com predominância de estudantes do curso de licenciatura plena em ciências (41,6%). Podemos realizar algumas comparações entre as médias de nossos estudos conforme o quadro 4.

Quadro 4 - Comparação de médias dos estudos de Silva (2012) e Baez (2015)

FATORES	Silva (2012)	Desvio Padrão	Baez (2015)	Desvio Padrão
Afeto Positivo	3,27	0,69	3,62	0,60
Afeto negativo	3,80	0,68	2,11	0,62
Satisfação com a Vida	3,57	0,69	3,00	0,31
Índice Geral de Bem-Estar Subjetivo	3,56	0,57	2,91	0,25

Fonte: Autor (2015).

Na comparação com o estudo de Silva (2012) é possível observar que nos fatores relacionados aos Afetos Positivos e Negativos a média dos acadêmicos de Educação Física possuem melhores médias nestes, porém quando comparados os resultados referentes a satisfação com a vida e o índice geral de bem-estar subjetivo as médias gerais do estudo de Silva (2012) apresentam melhores resultados.

Ao analisarmos as médias por gênero e semestre observamos que as melhores médias considerando o intervalo da amostra, de 1 a 5, para os fatores de afeto positivo e satisfação com a vida, quanto maior o escore, considerando-se o ponto de corte como 3, melhor o bem-estar subjetivo do estudante, ou seja, para escores acima de 3; No que se referem a afetos positivos localizam-se no segundo e quatro semestres com acadêmicos do gênero masculino com média de 3,72 (DP=0,38) para o segundo semestre e 3,75 (DP=0,53). Estas médias são acima da média geral do presente estudo.

O afeto compõe o bem-estar subjetivo e tem implicações para as respostas afetivas das pessoas, incluindo afetos prazerosos e desprazerosos, a saber, afeto positivo e afeto negativo. O afeto positivo reflete o nível de entusiasmo apresentado por uma pessoa, enquanto o afeto negativo mostra uma dimensão geral da angústia e insatisfação, e inclui uma variedade de estados de humor aversivos, incluindo raiva, culpa, desgosto e medo (Watson, Clark e Tellegen, 1988).

Isso vem de encontro à afirmação que os afetos podem favorecer a maneira como o indivíduo vê a si mesmo e às outras pessoas, de modo que mais afetos positivos tendem a gerar mais prazer para vivenciar situações cotidianas.

Ao analisamos os resultados referentes aos Afetos Negativos quanto menor o escore abaixo de média 3 para afeto negativo, melhor pode ser considerado o bem-estar-subjetivo, ou seja, neste caso vale destacar que assim como nos afetos positivos os acadêmicos do segundo semestre possuem uma média de 1,98 (DP=0,59) o que representa uma real condição de bem-estar subjetivo.

Outros acadêmicos que apresentam uma média baixa são do oitavo semestre com média de 1,91 (DP=0,57). Porém como pontos relacionados especificamente aos afetos negativos destacam-se a média das acadêmicas do primeiro semestre com 2,311 (DP=0,61) e acadêmicos do sexto semestre com 2,30 (DP=0,58). Mas vale destacar que, apesar destes resultados expressarem os afetos negativos, é importante lembrar que como no enunciado sobre a classificação dos afetos negativos estas médias podem ser consideradas de baixas a moderadas. Aqui é importante lembrar que esta média pode ser considerada moderada quando estamos nos referindo a uma escala de 1 a 5, sendo motivo para uma análise mais profunda deste evento.

Tabela 8 - Satisfação com a vida de Albuquerque e Troccoli em Acadêmicos de Educação Física da Unipampa, segundo o Sexo e o Semestre

		Média	Erro Padrão	Valor – p
Sexo	Feminino	3,019	0,045	0,248
	Masculino	2,946	0,044	
Semestre	Segundo	3,123A	0,051	0,035
	Quarto	2,933B	0,061	
	Sexto	2,904B	0,072	
	Oitavo	2,971AB	0,066	

Fonte: Autor (2015).

Médias seguidas da mesma letra não diferem estatisticamente entre si, ao nível de significância de 5%, segundo o teste LSD (Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference equivalent to no adjustments). O bem-estar subjetivo é um conceito relacionado diretamente à opinião dos indivíduos acerca das suas condições de vida, se estão

satisfeitos e se possuem emoções positivas ou negativas a respeito da mesma. Nesse sentido, mesmo sendo um conceito que depende da avaliação individual e interna, as experiências externas podem influenciar na opinião dos sujeitos nessa análise.

No que se refere à avaliação do bem-estar subjetivo, identificou-se que os acadêmicos de Educação Física da Unipampa apresentam mais afetos positivos do que negativos, sendo importante verificar se é um estado transitório ou permanente.

O bem-estar subjetivo pode ser considerado um indicador de saúde mental e sinônimo de felicidade e essencial para o desenvolvimento pessoal, para a aprendizagem, satisfação e sucesso acadêmico. Sendo assim, torna-se necessário que sejam minimizadas as emoções negativas e promovidas as positivas.

4.8 Análises dos resultados do instrumento que visa avaliação Qualidade de vida (Whoqol)

A qualidade de vida é definida pela Organização Mundial da Saúde (1997) como "[...] a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações".

Para Fleck et al. (1999) esta definição deixa implícita a ideia do conceito subjetivo, multidimensional e inclui elementos de avaliação tanto positivos como negativos. Também reflete a subjetividade do construto inserida no contexto cultural, social e do meio ambiente.

Para Saxena et al. (2001), um dos assuntos fundamentais em avaliação de qualidade de vida é determinar o que é importante para o indivíduo, especialmente quando o instrumento é para uso em diferentes culturas.

A qualidade de vida pode ser entendida como a percepção de bem-estar resultante de um conjunto de parâmetros individuais (determinados a partir da hereditariedade e estilo de vida) e socioambientais (moradia, transporte e segurança, assistência médica, condições de trabalho e remuneração, educação, opções de lazer, meio ambiente, entre outros), modificáveis ou não, que caracterizam as condições em que vive o ser humano (NAHAS, 2003).

Seidi e Zannon (2004) consideram dois aspectos relevantes dentro do conceito qualidade de vida: a subjetividade, que considera a percepção da pessoa sobre o seu estado de saúde e sobre os aspectos não médicos do seu contexto de vida; e a multidimensionalidade, que se refere ao reconhecimento de que o construto é composto por diferentes dimensões.

A investigação sobre a qualidade de vida da população em geral a partir de diferentes categorias de ocupação profissional contribui para a sobrevivência e melhor atuação no contexto do trabalho, em todas as dimensões profissionais, além de buscar um melhor

redimensionamento dos contextos de atuação e a inovação de propostas de trabalho (FARIAS et al., 2008).

Apesar da qualidade de vida constituir um conteúdo da Educação Física em todas as áreas de atuação do profissional, parece que existe um descaso quando se trata da qualidade de vida do próprio docente. Em se tratando de Educação Física escolar, Farias et al. (2008) salienta que muitas vezes os conceitos trabalhados nas aulas tornam-se verdades somente para os alunos, enquanto os professores reproduzem de forma demagógica a qualidade de vida como conteúdo escolar a ignoram na sua vida cotidiana.

Sob este prisma, buscamos identificar o nível de qualidade de vida dos acadêmicos de Educação Física da Universidade Federal do Pampa, obtendo o seguinte resultado.

Compõem o escore de Qualidade de Vida Geral as seguintes questões, que são as primeiras do instrumento:

“1. Como você avaliaria sua qualidade de vida?”

“2. Quão satisfeito (a) você está com a sua saúde?”

Para avaliação utiliza-se o escore do Whoqol-bref conforme Fleck (1999) que classifica como: necessita melhorar (quando for 1 até 2,9); regular (3 até 3,9); boa (4 até 4,9) e muito boa (5).

No quadro 5 demonstra conforme os escores do whoqol-bref que a média geral dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa em seu conjunto de participantes considera ter uma boa Qualidade de Vida Geral, já que a média total (ou escore de Qualidade de Vida Geral) é de 4,04 pontos com (DP=0,61) (equivalente a 80,8% de positividade da escala).

Quadro 5: Qualidade de Vida Geral dos acadêmicos de Educação Física da Unipampa

Variável	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Qualidade de Vida	100	3	5	4,04	0,61

Fonte: Autor (2015).

Separando por Gênero a média feminina ficou 4,12 pontos (DP=0,60) que representa o (equivalente a 82,6% de positividade da escala); a média masculina foi de 3,96 (DP=0,62) representando o (equivalente a 79,2% de positividade da escala). Estes resultados se alinham com os obtidos em outros estudos nacionais sobre o tema, nos quais diferentes amostras de universitários também demonstraram boa avaliação de sua Qualidade de Vida Geral.

Buscando relacionar o nível de atividade física com a qualidade de vida em acadêmicos de Educação Física, Cieslak et al. (2007) avaliaram 85 estudantes e encontraram resultados, de uma forma geral, satisfatórios para a qualidade de vida.

A boa qualidade de vida dos universitários e a satisfação com a própria saúde, de acordo com as duas questões gerais do questionário WHOQOL-bref, foram observadas também em estudo realizado por Cunha et al. (2005), onde avaliou-se a qualidade de vida de estudantes do primeiro ano do Curso de Psicologia.

Tabela 9 Qualidade de vida em Acadêmicos de Educação Física da Unipampa, segundo o Sexo e o Semestre

		Média	Erro Padrão	Valor – p
Sexo		Feminino		0,042
	Segundo	4,000A	0,142	
	Quarto	4,182A	0,181	
Semestre	Sexto	4,300A	0,190	0,466
	Oitavo	4,111A	0,200	
Sexo		Masculino		0,033
Semestre	Segundo	4,118A	0,146	
	Quarto	4,071A	0,161	
	Sexto	3,375B	0,212	0,466
	Oitavo	4,000AB	0,167	

Fonte: Autor (2015).

Médias seguidas da mesma letra não diferem estatisticamente entre si, ao nível de significância de 5%, segundo o teste LSD (Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference equivalent to no adjustments).

A avaliação da satisfação com a saúde (questão 2) é possui valores menores que com a da Qualidade de Vida em si (questão 1), com média de 3,84 (DP=0,84) o que representa 76,8% de positividade, o que parece denotar que, na concepção dos participantes, este conceito ultrapassa uma dimensão estritamente física ou biológica – o que é coerente com as definições mais atuais (subjetivas e multifatoriais) sobre Qualidade de Vida e, de modo particular, com a definição da Qualidade de Vida do Estudante.

MENEGUCI; VALIM-ROGATTO E ROGATTO (2013) em seu estudo destacam que em relação a questão sobre a satisfação com a saúde, 52,2% dos avaliados consideram “satisfeitos”, 25,3% “muito satisfeitos”, 16,6% “nem insatisfeito/nem satisfeito”, 5,1% “insatisfeito” e 0,8% “muito insatisfeitos”. Analisando as respostas de acordo com os períodos do curso, apenas alunos dos 2º e 3º períodos, consideraram “muito insatisfeito” com a saúde.

Em nosso estudo os domínios que apresentaram valores globais positivos são os de relações sociais com média de 71,66 (DP=17,10) e o físico com média de 71,31 (DP=14,79) já o terceiro domínio com melhor média foi o psicológico com média de 69,11 (DP=14,20), porém domínio relacionado ao meio ambiente registrou média de 60,95 (DP=14,23), isso demonstra uma má percepção a este domínio que pode ser relacionada as condições de estrutura do curso que ainda está em estruturação física demandando em condições ainda não as ideais para a realização das atividades práticas do curso.

Em estudo de Silva (2010) que foi composto por 367 estudantes universitários, o domínio meio ambiente é o mais prejudicado, com apenas 59,80% de positividade. Este achado está de acordo com outros estudos que avaliaram a qualidade de vida de estudantes universitários e demonstraram que este domínio é o mais prejudicado, variando entre 55% e 68,35% nos estudos de Ramos-Dias et al. (2010), Catunda e Ruiz (2008), Cunha et al. (2005) e Saube et al. (2004).

Cabe retomar que este domínio se refere à quão saudável é o meio ambiente dos participantes, ou seja, como é o clima, o barulho, a poluição e os atrativos nesse ambiente. Também diz respeito ao grau de satisfação com as condições onde moram e com o acesso aos serviços de saúde e meio de transporte.

No estudo desenvolvido por Costa et al. (2008), os autores discutiram as variáveis envolvidas no resultado obtido no domínio meio ambiente (68,35 % de positividade) sendo este o mais baixo entre todos os domínios, e consideraram a faixa etária dos universitários, as dificuldades financeiras e o clima de violência relacionados com essa baixa média. Da mesma forma, o estudo de Cunha et al. (2005) também procurou apontar fatores relacionados a baixa média obtida no domínio meio ambiente (59,67% de positividade). Os autores sugerem que o resultado está relacionado aos estudantes terem deixado a casa dos seus pais em suas cidades de origem para viverem com amigos ou em repúblicas.

Em estudo de Ecave et al. (2009) com universitários da Universidade Estadual de Ponta Grossa foram obtidos as seguintes médias, no domínio físico 76,19, domínio psicológico 76,86, domínio social 73,33 e domínio meio ambiente 65,10. Já o domínio psicológico é o segundo com pior desempenho, 64,2% de positividade, sendo que se refere a experimentar sentimentos negativos, capacidade de concentração, autoestima, entre outros.

O estudo de Catunda e Ruiz (2008) ressalta que a vivência desses sentimentos negativos pode comprometer a saúde mental dos estudantes.

Quanto aos domínios, físico e relações sociais, estes apresentaram as melhores médias no presente estudo bem como em outras pesquisas com estudantes universitários (COSTA et

al., 2008; SAUPE et al., 2004). Esses resultados podem estar relacionados ao fato de se tratar, na sua maioria, de indivíduos saudáveis, jovens e que tem uma rede social consistente.

Em estudo de Martins et al. (2012) com a participação de 42 estudantes de cursos superiores de uma universidade pública os valores médios foram para o domínio psicológico 69,79; o de relacionamento social, 76,79; o meio ambiente, 65,14; e, por último, o domínio físico, com 71,55, indicando, portanto, que o domínio ambiente, que obteve o menor escore e que compreende recursos financeiros, cuidados com a saúde (disponibilidade e qualidade), ambiente no lar e transporte.

Tabela 10 Domínio Físico do Whoqol em Acadêmicos de Educação Física da Unipampa, segundo o Sexo e o Semestre

		Média	Erro Padrão	Valor – p
Sexo	Feminino	68,580A	2,186	0,273
	Masculino	71,928A	2,107	
Semestre	Segundo	73,396A	2,473	0,176
	Quarto	73,807A	2,946	
	Sexto	65,594A	3,468	
	Oitavo	68,220A	3,171	

Fonte: Autor (2015).

Médias seguidas da mesma letra não diferem estatisticamente entre si, ao nível de significância de 5%, segundo o teste LSD (Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference equivalent to no adjustments).

Tabela 11 Domínio Psicológico do Whoqol em Acadêmicos de Educação Física da Unipampa, segundo o Sexo e o Semestre

		Média	Erro Padrão	Valor – p
Sexo	Feminino	67,988A	2,110	0,915
	Masculino	68,301A	2,034	
Semestre	Segundo	72,243A	2,387	0,165
	Quarto	69,735A	2,843	
	Sexto	63,163A	3,348	
	Oitavo	67,437A	3,060	

Fonte: Autor (2015).

Médias seguidas da mesma letra não diferem estatisticamente entre si, ao nível de significância de 5%, segundo o teste LSD (Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference equivalent to no adjustments).

Tabela 12 Domínio Relações Sociais do Whoqol em Acadêmicos de Educação Física da Unipampa, segundo o Sexo e o Semestre

		Média	Erro Padrão	Valor – p
Sexo	Feminino	71,564A	2,603	0,756
	Masculino	70,438A	2,508	
Semestre	Segundo	73,881A	2,944	0,568
	Quarto	72,274A	3,507	
	Sexto	66,753A	4,129	
	Oitavo	71,096A	3,775	

Fonte: Autor (2015).

Médias seguidas da mesma letra não diferem estatisticamente entre si, ao nível de significância de 5%, segundo o teste LSD (Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference equivalent to no adjustments).

Tabela 13 Domínio Meio Ambiente do Whoqol em Acadêmicos de Educação Física da Unipampa, segundo o Sexo e o Semestre

		Média	Erro Padrão	Valor – p
Sexo	Feminino	59,293A	2,104	0,530
	Masculino	61,134A	2,028	
	Segundo	62,056A	2,380	
Semestre	Quarto	63,343A	2,835	0,267
	Sexto	55,106A	3,338	
	Oitavo	60,349A	3,051	

Fonte: Autor (2015).

Médias seguidas da mesma letra não diferem estatisticamente entre si, ao nível de significância de 5%, segundo o teste LSD (Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference equivalent to no adjustments).

É necessário destacar que vários outros aspectos podem interferir nos domínios e consequentemente na qualidade de vida percebida, alguns destes aspectos entre os grupos possivelmente resultaram nessas diferenças entre os domínios.

Aqui destacamos que a sociedade espera do profissional de Educação Física é que este tenha hábitos saudáveis, e que seja capaz de sistematizar ações que promovam uma melhoria na qualidade de vida, sendo que é importante que esta consciência seja trabalhada no decorrer do processo de formação, contribuindo para o desenvolvimento desta consciência.

4.9 Fatores associados ao Bem-Estar-Subjetivo em acadêmicos de Educação Física

Primeiramente foi realizado a análise de todas as variáveis estudadas (sexo; semestre; panas positivo e negativo; bem-estar subjetivo; satisfação com a vida; whoqol-bref, domínio físico; domínio meio ambiente; domínio psicológico; domínio relações sociais; autoimagem e autoestima; motivação inicial; modelo de formação educacional; apoio no estágio e resultado profissional) calculando-se suas médias e desvios padrão para descrição específica de cada variável por semestre e gênero.

Na Tabela 14, podemos ver que as variáveis que se destacam no desenvolvimento do Bem-Estar Positivo são:

Sexo (masculino), (OR=0,448; p=0,050);
 Segundo Semestre (OR=3,626; p= 0,025),
 Quatro Semestre (OR=1,205; p=0,763),
 Sexto Semestre (OR=1,714; p=0,414) e
 Oitavo Semestre (OR=1; p=0,086);
 Panas Positivo (OR=1,077; p=0,072),
 Panas Negativo (OR=1,077; p=0,024);
 Satisfação com a Vida (OR=38,142; p<0,001);
 Domínio Físico (OR=0,983; p=0,221),
 Domínio Relações Sociais (OR=1,018; p=0,154);
 Motivação Inicial (OR=1,081; p=0,058),
 Modelo de Formação Educacional (OR=1,048; p=0,091) e os
 Resultados Profissionais (OR=1,088 e p=0,138).

Tabela 14 - Resultados da Análise da Regressão Logística Univariada

Variável	OR	CI 95%	p
SEXO (Masculino)	0,448	0,201 a 0,999	0,050
SEMESTRE			
II	3,626	1,172 a 11,216	0,025
IV	1,205	0,358 a 4,055	0,763
VI	1,714	0,471 a 6,240	0,414
VIII	1		0,086
PANAS			
Panas Positivo	1,077	0,993 a 1,168	0,072
Panas Negativo	1,077	1,010 a 1,149	0,024
BEM-ESTAR SUBJETIVO			
Satisfação com a Vida	38,142	6,503 a 223,714	<0,001
WHOQOL			
Domínio Físico	0,983	0,957 a 1,010	0,221
Domínio Meio Ambiente	1,007	0,979 a 1,055	0,638
Domínio Psicológico	0,993	0,993 a 1,021	0,628
Domínio Relações Sociais	1,018	0,993 a 1,042	0,154
AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA STOBÄUS			
Autoimagem e Autoestima	1,005	0,987 a 1,024	0,589
MOTIVAÇÃO INICIAL			
Motivação Inicial	1,081	0,998 a 1,171	0,058
M. de Formação Educacional	1,048	0,992 a 1,106	0,091
Apoio no Estágio	0,989	0,945 a 1,035	0,633
Resultado Profissional	1,088	0,973 a 1,217	0,138

Fonte: Autor (2015).

O segundo passo foi a realização da técnica estatística denominada Regressão Logística multivariada, na qual utilizou-se como critério de inclusão as variáveis que na regressão logística univariada apresentaram valor $p \leq 0,25$, tendo como base o que Hosmer e Lemeshow (2000).

Neste trabalho, inicialmente, todas as variáveis foram incluídas para construção do modelo; entretanto, no modelo logístico final, apenas algumas variáveis foram selecionadas. A escolha das variáveis que permaneceram no modelo foi realizada por intermédio do método

forward stepwise, que é o mais largamente utilizado em modelos de regressão logística. No método *forward stepwise*, as variáveis são selecionadas a cada passo, de acordo com critérios que otimizem o modelo, reduzindo a variância e evitando problemas de multicolinearidade. Somente as variáveis realmente importantes para o modelo são selecionadas. Para detalhes da metodologia, sugere-se a leitura de Canton (1988, p. 28)

Na análise realizada pelo método passo a passo identificou que os melhores preditores independentes, matematicamente, para o Bem-Estar Positivo são: Satisfação com a Vida, Panas Negativo, Domínio de Relações Sociais, Panas e o Sexo (Masculino) o que contribui para a avaliação dos índices de Bem-Estar Positivo.

Com a realização da análise multivariada obteve-se como variáveis preditores independentes do Bem-Estar Subjetivo: A Satisfação com a Vida percebida, do instrumento de Albuquerque e Troccoli (2004), (OR=113,087; $p<0,001$), Panas Negativo (OR=1,2,18; $p<0,001$), Domínio Relações Sociais do Whoqol-Bref (OR=1,050; $p=0,009$), Panas Positivo (OR=1,186; $p<0,006$) e a variável Sexo (masculino) (OR=0,312; $p=0,041$).

Tabela 15 - Regressão Logística Multivariada pelo "Forward Stepwise (Wald)" Passo 5

Variável	OR	CI 95%	p
Satisfação com a Vida (percebida)	113,087	12,640 a 1011,793	<0,001
Panas Negativo	1,218	1,092 a 1,359	<0,001
Domínio Relações Sociais	1,050	1,013 a 1,090	0,009
Panas Positivo	1,186	1,049 a 1,341	<0,006
Sexo (Masculino)	0,312	0,102 a 0,953	0,041

Fonte: Autor (2015).

Para avaliar a capacidade de previsão do modelo, pode-se construir uma matriz de classificação para mostrar a quantidade de participantes da amostra classificados correta e incorretamente pelo modelo. Conforme demonstra a matriz na Tabela 3, o nível de acerto do modelo desenvolvido foi de 78%, tendo sido classificadas corretamente 78 das 100 participantes da amostra.

Tabela 16 - Matriz de Classificação do Modelo de Bem-Estar Subjetivo

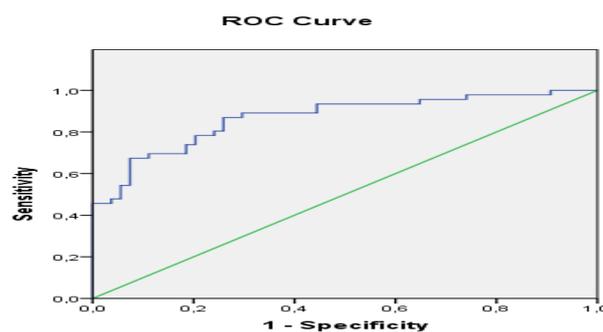
Observado	Preditos		
	Bem-Estar Abaixo da Média	Bem-Estar Acima da Média	Percentagem Correta
BES < 2,91	44	10	81,5%
BES > 2,91	12	34	73,9%
Total	56	44	78%

Fonte: Autor (2015).

Sendo assim, o procedimento utilizado para avaliar a performance do modelo foi a construção de uma Curva ROC, conforme sugerido por Oliveira e Andrade (2002, p. 3). A curva ROC (*Receiver Operating Characteristic*) constitui uma técnica bastante útil para validar modelos estatísticos e está baseada nos conceitos da sensibilidade e da especificidade. A sensibilidade é a proporção de acerto na previsão da ocorrência de um evento nos casos em que ele de fato ocorreu. A especificidade é proporção de acerto na previsão da não ocorrência de um evento nos casos em que ele de fato não ocorreu.

Para a construção da Curva ROC, são calculadas a sensibilidade e a especificidade para todas as observações da amostra, considerando diferentes pontos de corte do modelo. A curva é obtida registrando em um QUADRO “sensibilidade” x “1 – especificidade” para os diversos pontos de corte. A área sob a curva mede a capacidade de discriminação do modelo.

Figura 1 – Curva de ROC da Análise



Fonte: o autor (2015)

Hosmer e Lemeshow (2000, p. 162) apresentam uma regra geral para avaliação do resultado da área sob a Curva ROC:

- a) área no intervalo entre 0,7 e 0,8: discriminação aceitável;
- b) área no intervalo entre 0,8 e 0,9: excelente discriminação; e
- c) área acima de 0,9: excepcional discriminação.

A curva é obtida registrando em um QUADRO ‘sensitividade’ *versus* “1 – especificidade” para os diversos pontos de corte. Na Curva ROC do modelo desenvolvido a área de 0,869 (ver curva ROC), considerada a discriminação do modelo logístico como sendo excelente, ou seja, as cinco variáveis independentes que foram obtidos no modelo Stepwise explicam os índices de Bem-Estar Positivo.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS QUALITATIVOS

5.1 Análises dos resultados do questionário sobre a Formação na Licenciatura em Educação Física com Acadêmicos da Unipampa

Seguindo as etapas propostas por Bardin (2010), iniciamos a análise e interpretação das informações qualitativas, que prevê três etapas: pré-análise; fase de exploração do material/categorização; e, fase de análise dos resultados.

As respostas das entrevistas sobre a Formação na Licenciatura foram lidas, analisadas, tendo o cuidado de não alterar o conteúdo da informação. Em seguida, procuramos identificar as unidades de significado, que foram agrupadas, sendo possível, assim, a construção das categorias, que possibilitaram a elaboração do texto final, envolvendo a análise e inferências, com acréscimos de ideias de autores e a nossa própria contribuição.

Lembramos que os sujeitos acadêmicos de Educação Física estão identificados por números que vão de —1 a 14 antecedido da letra A (de sujeito). Exemplo: A1, A2, A3, A4...

Para melhor visualizar os dados da análise qualitativa, preferimos colocar o Quadro-Síntese antes de iniciar o detalhamento.

Quadro 6 – Síntese – Categorias emergentes da análise das entrevistas:

Categoria 1	Motivação para o Ingresso no Curso	Subcategorias	1	Experiências com o esporte e a identificação com a prática da Educação Física
			2	Influência Familiar e Oportunidade Social
Categoria 2	Vivências Acadêmicas e a Construção de Estratégias	Subcategorias	1	Vivências e Realidade Escolar
			2	Desafios da Formação e Constituição Docente

Categoria 3	A Construção do Bem-Estar no Ambiente Formativo	Subcategorias	1	Integração ao Ambiente Escolar
			2	Participação em Atividades Complementares de Formação
Categoria 4	Perspectivas Profissionais e de Bem-Estar			

Fonte: Autor (2015).

Para elaborar a redação da análise do questionário, resgatamos as quatro categorias consideradas *a priori* e evidenciadas a partir das fases de categorização das informações relatadas pelos sujeitos enquanto licenciandos. Para a composição das categorias de análises, agrupamos algumas questões do questionário da pesquisa, que originaram as categorias, assim ordenadas:

1ª Categoria: Motivação para ingresso no Curso de Educação Física

Esta categoria surgiu das respostas às seguintes questões: Quais as motivações que levaram você a escolher este curso? e De que forma que o ingresso neste curso se enquadra no seu projeto de vida?

A primeira subcategoria é sobre relato de experiência- **Experiências com o esporte e a identificação com a prática da Educação Física**, com as seguintes falas:

O desejo de crescer através da prática de uma atividade que sempre proporcionou prazer, através da participação em equipes esportivas, bem como uma forma de crescimento com perspectivas positivas. A2

[...] Vivenciar a prática escolar e a possibilidade de estar em contato com o ambiente escolar onde tive experiências maravilhosas como atleta. A12

[...] foi uma oportunidade de ingressar em um universo que sempre fez parte da vida como prosseguimento da vida de atleta. A13

Santos e Hallal (2001) afirmam que o fator motivacional que mais frequentemente gera o ingresso em Faculdade de Educação Física é a relação anterior com os esportes, demonstradas em respostas como gostar de esportes e ter praticado esportes.

Conforme Santos; Bernardi e Bittencourt (2012), o processo motivacional influencia diretamente o ensinar e o aprender. A importância está em conhecer os motivos que estão implícitos nas ações dos alunos, se intrínsecos ou extrínsecos, e, sobretudo, em ter consciência

de que esses motivos são elaborados nas relações interpessoais – em se tratando da Educação Física, nas relações proporcionadas pelas práticas educativas (esportivas).

De acordo com Verenguer (1995) este motivo para escolher a profissão é reforçado na formação inicial, pois, na maioria dos cursos de Licenciatura em Educação Física, no Brasil, dão ênfase a uma formação profissional voltada, basicamente, para trabalhar com o desporto. Coloca ainda que os currículos formadores de professores de Educação Física não estão capacitando adequadamente o profissional para atuar como educador e sim, para ser técnico desportivo.

Santini e Molina Neto (2005) destacam que a grande maioria dos ingressantes na Educação Física não aspira ser professor. São ex-atletas ou pessoas que já tiveram contato com a área esportiva e que, quando confrontados com a decisão de escolher uma profissão, optaram por uma que já lhes era familiar, a Educação Física reduzindo, assim, as incertezas.

Sendo assim, nos parece que os alunos buscam o curso de Educação Física pelo simples gosto pelo esporte ou atividade física, como reforça Figueiredo (2008) ao dizer que não se deve cair no reducionismo de considerar que as experiências sócio-corporais influenciam de forma direta, exclusiva e mecânica a escolha pelo curso de Educação Física. Entretanto, destaca que é impossível deixar de lado as evidências de que há uma estreita relação entre as experiências anteriores das pessoas e suas escolhas, de maneira que há mudanças substanciais no perfil de formação objetivado pelo currículo prescrito de formação profissional.

Em nossa Dissertação de Mestrado (BAEZ, 2008, p. 75- 76) afirmamos que:

Na Educação Física o próprio profissional não apresenta uma identidade própria, pois quando questionado sobre a importância da Educação Física para a sociedade, ou sobre os objetivos do serviço prestado, afirma que seu trabalho visa a uma melhoria da saúde e da qualidade de vida das pessoas. Essas afirmações tão genéricas expõem a fragilidade e a falta de clareza dos profissionais sobre a especificidade da profissão, haja vista que se espera de muitas outras áreas, a contribuição para que objetivos tão complexos possam ser atingidos.

Portanto, é necessária uma reflexão profunda sobre que profissional está sendo formado em nossas instituições de Ensino. Atualmente existe o debate sobre qual o melhor modelo de formação, porém antes disso deve-se buscar atender o fundamento básico da Educação, que é possibilitar o desenvolvimento do educando através da utilização de conhecimentos, habilidades e atitudes, em um sentido de ambiente preparado e dinâmico que permita aprendizagens, como dizem Mosquera e Stobäus (1984), com uso de instrumentos que contribuam para um significado coerente com a formação buscada pelos mesmos.

Passaremos agora à segunda subcategoria: **Influência Familiar e Oportunidade Social**, em que os acadêmicos revelaram em suas falas:

[...] minha identificação com o curso de Educação Física deve-se a influência familiar, pois meu pai é formado em Educação Física, mas eu não tinha ideia do que era uma licenciatura e sim a visão de uma Educação Física que engloba o todo no esporte. A6

[...] vejo que a Educação Física tem diversas possibilidades, como a inserção direta na comunidade auxiliando na melhoria das condições sociais do ambiente onde estaremos inseridos. A7

Através de minha entrada no curso visualizei a enorme possibilidade de atuação na área, principalmente pela oportunidade da integração com projetos sociais... A8

Santos (2005 p. 58) afirma que “muitos fatores influem na escolha de uma profissão, de características individuais e convicções políticas e religiosas, valores e crenças, situação político-econômica do país, a família e os pares”, e que “a literatura aponta a família como um dos principais fatores que ajudam ou dificultam no momento da escolha e na decisão do jovem como um dos fatores de transformação da própria família”.

Segundo Almeida, Soares e Ferreira (2000), o suporte social da família e/ou de outras figuras significativas é uma variável muito importante no processo de integração e bem-estar do estudante no seu novo contexto acadêmico, esta sugere a necessidade de as instituições reforçarem mecanismos e estruturas de apoio para os estudantes. A forma como o estudante percebe o seu suporte social é fundamental neste processo.

Almeida e Fensterseifer (2007) reforçam que a escolha profissional não é uma tarefa fácil, é uma opção que se faz retomando os vários dias vividos durante a nossa constituição, enquanto sujeitos históricos e culturais, a partir dos encontros e desencontros com nossos interesses e intenções e, também, com os interesses e intenções de outros, o que medeia uma tomada de decisão. Isso fortalece uma tese já esboçada de que a escolha dos professores não é fruto apenas de uma opção individual, mas de um conjunto de fatores externos que, aliados às condições subjetivas do sujeito, constituem as circunstâncias de vida, nas quais se desenrolam os momentos de escolha.

As escolhas profissionais, segundo Habermas (1996, p. 94),:

Se diferenciam de acordo com as formas práticas de se tratar aquilo que descobrimos no mundo, ou seja, os acontecimentos, as coisas, as pessoas e as histórias das quais elas fazem parte e de acordo com a forma que essas experiências nos afetam e podem transformar nossas formas de pensar e agir.

Montenegro (1994) destaca que o docente que possui origem nas camadas populares em virtude de seu esforço e dedicação, que resulta em sua formação, geraria um efeito simbólico de mobilidade ou pelo menos o sentimento de ter socialmente ascendido. Aqui podemos reconhecer que na fala do questionário do, A7, a Educação Física pode atuar como um canal de

socialização positiva, servindo de suporte na solução de problemas, contribuindo assim para a transformação social.

Aqui destacamos que a Educação Física norteada pela cidadania pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, muito embora ela seja condição necessária, mas não suficiente para esta formação.

Sintetizando, os acadêmicos se motivam a buscar determinado curso de Educação Física, por possuírem certa identificação com a prática esportiva, muitas delas oriundas no ambiente escola, juntamente a este motivo destacamos a influência familiar, como forma de transformação da própria família ou de uma continuidade na história de vida desta mesma família. Outro ponto que destacamos é a possibilidade que os acadêmicos visualizam em ascender socialmente e, assim, conseguir contribuir para uma melhoria das condições sociais dos ambientes em que eles futuros profissionais pretendem atuar profissionalmente.

Passamos agora a trabalhar com os dados da segunda categoria: **Vivências Acadêmicas e a Construção de Estratégias**. Esta categoria surgiu das seguintes questões: O curso permitiu-lhe ou está permitindo confrontar-se com situações reais desta profissão e fazer uma auto-avaliação da sua vocação/competência para ser professor(a)?; Depois das experiências acadêmicas que tem tido no contexto escolar, sente-se vocacionado(a) para desempenhar esta profissão?

A primeira subcategoria é **Vivências e Realidade Escolar**, na qual ressaltamos as seguintes falas:

O curso tem sido como um processo de novas experiências a cada dia, sendo que a princípio me permite vivenciar as práticas. A1

As vivências práticas e a realidade escolar são marcos que constantemente proporcionam estes desafios da prática docente. A4

Vejo que integração da teoria e da prática na universidade me proporcionam momentos de reflexão quanto a minha prática, sendo que me sinto vocacionado para a docência. A10

O ingresso no Ensino Superior é um processo complexo, que representa um grande desafio para os estudantes. Neste contexto os estudantes confrontam-se com inúmeras mudanças e desafios cognitivos, emocionais, adaptativos e de aprendizagem. Esta passagem é vista como uma transição, na medida em que envolve uma mudança de vida, de aprendizagem, de conhecimento e compreensão, de atitudes, valores e competências por parte do estudante, segundo Hussey e Smith (2010).

A transição e a adaptação ao Ensino Superior são um processo complexo onde interagem tanto as variáveis pessoais como as variáveis acadêmicas e contextuais, para Almeida, Soares e Ferreira (2000).

Conforme Isaia e Bolzan (2009), os processos formativos são construídos a partir de experiências vividas (aprendizagens experienciais) pelos sujeitos/professores. Tal processo engloba tanto fases da vida quanto da profissão, envolvendo, desse modo, a dimensão pessoal, marcada pela subjetividade (modo como os professores e o mundo se interpenetram, influenciando-se mutuamente), e, a dimensão profissional (modo dos professores transitarem nos espaços institucionais e se inteirarem do saber fazer, da profissão).

Segundo Aurélio (2002) as acepções do termo experiência são de experimentar, prática de vida, habilidade resultante de um exercício contínuo, arte ou ofício, conjunto de conhecimentos individuais ou específicos. Neste sentido, é solicitada (jornais, questionários, etc) como pré-requisito para se conseguir um emprego, como ‘passaporte’ para legitimar algum discurso.

O processo de formação do profissional de Educação Física deve ser contínuo, aliado a uma constante busca pelo conhecimento. A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. Ela é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí, destacava Freire (1997).

Caldeira (2001) lembra que os saberes não são produzidos somente com a prática, mas também na relação entre teoria e prática. Ambas têm papéis importantes nesse processo, pois sem o trabalho de reflexão teórica sobre a prática não é possível avançar na avaliação do fazer da prática.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), a junção entre teoria/prática é simples, pois é na prática que os alunos aplicam todos os seus conhecimentos adquiridos pela teoria. Nessa mesma linha de pensamento Mizukami (2005) afirma que “a prática não supre o domínio dos conteúdos específicos de forma satisfatória e não oferece base de conhecimento que o professor necessita para ensinar, assim como para continuar seu processo de aprendizagem de desenvolvimento profissional”.

Candau (1996), demonstra que é a partir dos saberes adquiridos na prática diária que os professores julgam, estruturam e reestruturam seu conhecimento, sendo assim, podemos

afirmar que no dia-a-dia da escola o professor continua a formação iniciada nas instituições formadoras de professores.

O que explica muito os achados nesta categoria é o fato de que, desde o primeiro semestre, os acadêmicos de Educação Física da Unipampa já são inseridos no ambiente escolar através de práticas de componentes curriculares, que visam a integração entre os conteúdos desenvolvidos e o ambiente escolar. Isso contribui para que na formação inicial que é aquela que confere titulação ao final da conclusão de determinado curso, possibilite ao futuro professor às condições para seu ingresso na profissão. Essa formação precisa ser bastante sólida, a fim de evitar que os futuros docentes criem ‘distâncias’ entre os conhecimentos teóricos aprendidos nessa fase e a prática real do dia-a-dia da escola.

Por isso, o ingresso no Ensino Superior implica reorganizações que são vividas de formas distintas pelos estudantes, confrontando os jovens com várias mudanças e desafio com implicações nos seus níveis de sucesso e de satisfação quer com a vida em geral, quer com a dimensão acadêmica em particular. Esta etapa, que também corresponde a uma fase de desenvolvimento psicossocial e cognitivo do acadêmico, também é influenciada tanto por variáveis pessoais como por variáveis acadêmicas e contextuais (ambientais).

A segunda subcategoria é **Desafios da Formação e Constituição Docente**, na qual ressaltamos as seguintes falas:

[...] admito que esta sendo difícil entender como uma área tem tantas faces, quero ser professor mas existem momentos que me decepciono com a educação. A3

A medida que o curso possibilita algumas alternativas para ampliar os horizontes somente com mais estudos e mais dedicação conseguirei meu desenvolvimento. A8

No início do curso senti que ele deixou a desejar, mas com o passar dos semestres apropriando-me de mais experiências considero que hoje ele esta no nível satisfatório. A11

Eu acredito que meu desenvolvimento se deu efetivamente a partir do 3 semestre onde iniciei a participação nos grupos de estudo bem como a integração com professores que instigam a buscarmos melhorar a cada dia em direção a uma qualidade na educação. A13

Segundo Franco (1995), "a docência é uma profissão com identidade e estatuto epistemológico próprios, e que em si, o ensino é uma das manifestações das práxis educativas".

Conforme Demo (2004), o ser professor não é apenas quem dá aula. “Dar aula” tornou-se expressão vulgar para mera reprodução de conhecimento. Se for para apenas reproduzir

conhecimento, temos hoje meios mais interessantes disponíveis, como a televisão, que tem a vantagem de poder ser ao vivo e em cores, com efeitos especiais.

Para Larrosa (1996, p. 136), não é a experiência em si que é ou não formadora, mas é a diversidade, a qualidade e a liberdade com que a vivenciamos que contribuem para a formação pessoal e profissional do sujeito: “[...] a experiência é aquilo que nos passa - e não o que passa, mas o que nos toca, nos forma, de-forma e nos transforma”.

Ser professor obriga, segundo Nóvoa (1997, p. 10) em (re)opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que se desvelam nossa maneira de ensinar em nossa maneira de ser.

Portanto, conforme Almeida e Soares (2003), não são todos os universitários que necessitam do mesmo tipo de apoio para a otimização dos seus níveis de adaptação acadêmica, sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. Isso se deve ao fato de que as motivações, as habilidades cognitivas, o background acadêmico anterior, as expectativas ou os níveis de autonomia podem ser diferenciados entre os estudantes, sendo possível encontrar, algumas vezes, diferenciações considerando-se grupos de alunos segundo o curso, o ano de frequência ou o sexo.

Venturine et al. (2008) dizem que a satisfação é um fator primordial para garantir a motivação do discente ao longo da sua formação acadêmica, interferindo no aproveitamento do seu aprendizado e, conseqüentemente, na competência dos profissionais que serão inseridos no mercado de trabalho.

Como afirmam Perrenoud e Thurler (2002), essa mudança ocorre diante da reflexão sistemática sobre seu próprio fazer pedagógico, para entendê-lo e modificá-lo.

Comungando com essa reflexão, Falsarella (2004, p. 50) entende:

[...] a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade.

Refletir sobre o processo de formação docente implica conceber um processo de formação ação, no qual o futuro professor se coloca como agente e sujeito de sua prática, além de sujeito do processo de construção e reconstrução do conhecimento. Cotidianamente, o conhecimento deve ser repensado e realimentado, articulando-se com as concepções teóricas que vem sendo discutidas e refletidas nas diferentes instâncias educativas. Implica, ainda, compreender e analisar como esse processo se concretiza e se viabiliza, no cotidiano escolar, em ações individuais e coletivas que expressam as concepções que os futuros docentes têm do mundo, da sociedade, da educação e da escola.

A prática cotidiana como espaço de construção de conhecimentos/saberes sobre o ensino, a escola (Curso Superior) como ‘local’ de formação docente, a construção da identidade dos discentes em sua trajetória de formação, são temas que sobressaem.

Nesta categoria entendemos que a formação da identidade discente se dá como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do subjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Passamos agora a trabalhar com os dados da terceira categoria: **A Construção do Bem-Estar no Ambiente Formativo** Esta categoria surgiu das seguintes questões: Existe alguma situação que lhe causa sensação de Bem-estar? Cite quais?; No desenvolvimento do curso foram trabalhados conteúdos na perspectiva de construção do bem-estar docente?

A primeira subcategoria é **Integração ao Ambiente Escolar**, na qual ressaltamos as seguintes falas:

A integração da teoria que visualizo na universidade e a prática escolar. A1

No final das aulas quando consigo observar em nossos alunos que houve uma aprendizagem no que se estava trabalhando isso me dá uma sensação de bem estar. A8

O ambiente escolar a possibilidade a convivência próxima dos alunos e de suas expectativas na realização das tarefas propostas em aula. A10

O planejamento e a realização das atividades com sucesso e conseguir visualizar o prazer dos alunos pela prática e sua aprendizagem significativa. A13

Habermas (1996, p. 105), que toda ação se baseia em um saber, ou seja, é a manifestação de um saber ou de uma convicção, cujas atividades estão orientadas para um objetivo.

Neste ponto concordamos com estudo de Santos, Antunes e Schmitt (2010) no qual eles afirmam que diversos aspectos relacionados aos docentes interferem nos processos motivacionais observados nos estudantes, como por exemplo, os métodos de ensino empregados em aula, o planejamento das atividades e tarefas, a flexibilização oferecida ao cronograma de atividades, o clima da aula, as relações afetivas estabelecidas, bem como os valores pessoais do docente.

“O significado que as pessoas ou as coisas adquirem para um sujeito, nas relações vitais particulares, são, em consequência, meros derivados do sentido, próprio a uma história do desenvolvimento em seu todo [...]”, segundo Habermas (1987, p. 168).

Ao observarmos os relatos dos acadêmicos constatamos certo grau de desenvolvimento de sua consciência, mesmo que o questionamento seja sobre suas ideias iniciais, podemos crer que com o passar da vida acadêmica os horizontes profissionais e pessoais ganham maiores horizontes.

Jesus (1998, p. 79), em seu livro Bem-estar dos professores, afirma que o trabalho em equipe é uma estratégia fundamental para prevenir e superar o mal-estar docente e também para o desenvolvimento e realização profissional dos professores. No entanto, esse trabalho nem sempre é realizado de modo a permitir “[...] a partilha de experiências profissionais, a redução do isolamento, o fornecimento de apoio ou de suporte social, a convergência nas estratégias utilizadas para a resolução de problemas”.

Então, a prática e o ato de reflexão dessa prática exercida no espaço da sala de aula contribuem para o surgimento de uma ressignificação do conceito de professor, de aluno, de aula e de aprendizagem. O professor deve assumir o papel de facilitador e mediador do conhecimento, um participante ativo da aprendizagem dos alunos, proporcionando uma aprendizagem em que o aluno seja sujeito do processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, podemos perceber a importância do professor na sua própria formação e na formação dos educandos. Agindo como mediador, o docente está dando a oportunidade aos alunos a terem autonomia na construção da sua própria prática pedagógica.

Essa consciência reflexiva e essa análise de um mundo, como nós estamos acostumados a ver, requerem que os futuros professores construam suas concepções de mundo de forma renovada. A reconstrução de suas percepções deve ser conduzida de forma aleatória, mas de uma maneira que abale as verdades absolutas lançadas sobre o pensamento do professor.

A segunda subcategoria é **Participação em Atividades Complementares de Formação**, na qual ressaltamos as seguintes falas:

A minha participação nos núcleos de estudos e a participação nos grupos de estudo como o Pibid, no ambiente universitário. A2

[...] em momentos em que participo de atividades práticas em aula, bem como a integração com os colegas do curso, e alguns professores. A6

O conhecimento em si me proporciona muito bem estar e segurança para pratica. A9

Situações das aulas práticas, os debates com os professores me proporcionam sensações de bem esta. A11

Eu sou bastante envolvido com as atividades do curso, desde a participação nos grupos de estudo bem como no diretório acadêmico os debates em aula o contato com os professores isso me proporciona bem estar. A14

Para Silva (2005) no cotidiano acadêmico é perceptível que os graduandos se envolvam com muita disposição e ânimo quando a universidade lhes proporciona a participação em que consiga colocar conhecimentos teóricos em prática, acompanhados de um profissional supervisor ou quando possui uma instituição conveniada que estão em permanente contato com a universidade.

Almeida e Soares (2003 p. 19) ressaltam que o primeiro ano da universidade, em especial, tem sido caracterizado como um “período crítico, potencializador de crises e/ ou desafios desenvolvimentais e como o principal determinante dos padrões de desenvolvimento estabelecidos pelos jovens ao longo da sua frequência universitária”.

Para Polydoro (2000), a entrada na universidade é uma transição bastante significativa para o indivíduo, nomeadamente pelo fato de ser um momento frequentemente sincronizado com as mudanças e adaptações peculiares da adolescência e vida adulta. De acordo com a autora, as pesquisas têm compreendido a integração ao ensino superior como um fenômeno multifacetado, tendo três grandes elementos que o influenciam: condições pessoais, características institucionais e grupos de interação.

No que se refere aos espaços formativos encontrados na Formação Inicial, podemos considerar primeiramente que os cursos de formação de professores são concebidos como responsáveis pela sua preparação profissional e são oferecidos por instituições específicas, com o objetivo de favorecer, a esses profissionais do ensino, a aquisição de conhecimentos acadêmicos e pedagógicos. Ainda, os cursos de formação inicial devem se referir a um contexto de aprendizagem que objetive o aperfeiçoamento pessoal e profissional dos docentes por meio da relação educativa entre os sujeitos que formam e se formam, destaca Garcia (1995).

De acordo com Cunha (2008, p. 184),:

[...] quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de”, extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. Minha gaveta pessoal de pertences é um espaço; porém, quando coloco minhas coisas e reconheço a propriedade dessa organização, defino um lugar.

As colocações de Teixeira (2009) são elucidativas nesse sentido. Por um lado, a formação de grande parte dos docentes universitários não contempla questões relacionadas ao exercício da profissão docente, por outro, será fundamental criar nas universidades espaços para discussão e reflexão a respeito da docência e dos desafios enfrentados no exercício dessa profissão, pois todos estes espaços formativos de alguma forma contribuem significativamente para a construção da identidade profissional e principalmente na (re) construção de saberes experienciais.

Colaborando para um melhor entendimento desta questão destacamos o trabalho de mestrado de Schimitt (2011, p. 135), no qual ele afirma:

Dependendo do futuro campo de atuação profissional, os acadêmicos tendem a direcionar maior importância para as áreas de estudo que se relacionam diretamente com a futura profissão, aumentando para essas a percepção de instrumentalidade e utilidade.

Vale aqui destacar o que autores como Coleta e Coleta (2006) concluíram que a realização acadêmica consiste num preditor significativo do bem-estar subjetivo.

Portanto, os acadêmicos de Educação Física devem buscar seu espaço e justificar seu processo de formação, mostrando sua importância para além da técnica, da atividade física e da diversão. Assim, esses futuros docentes conseguirão legitimar a sua atuação e importância no desenvolvimento integral dos educandos. Neste caso, é necessário participar de atividades que favoreçam seu desenvolvimento integral de modo a criar possibilidades para reforçar as ações como futuros profissionais.

Em síntese, a construção do Bem-Estar para os acadêmicos do curso de Educação Física dá-se através das vivências teóricas e práticas desenvolvidas no decorrer de seu processo de formação sejam elas através da participação em grupos de estudo, bem como na inserção no ambiente escolar.

Passamos agora a trabalhar agora com os dados da quarta categoria: **Perspectivas Profissionais e de Bem-Estar** Esta categoria surgiu das seguintes questões: Num esforço de antecipação do seu futuro profissional, como é que visualiza a sua carreira como docente ao nível de desenvolvimento pessoal e profissional; Como é que seu bem-estar na profissão docente poderia ser aumentado?

Uma profissão que fosse reconhecida financeiramente, proporcionado uma melhor qualificação profissional. A1

Remuneração, investimento na formação, infraestrutura e principalmente qualidade no trabalho para poder desenvolver pessoal e profissionalmente. A2

Pelo reconhecimento como discente eu tenho buscado melhorar minha prática, pois se o acadêmico não buscar novas perspectivas somente repetirá o que já está instalado na escola. A4

Crescimento profissional, humano, pessoal o aumento minha qualidade de vida, houve o desenvolvimento de uma consciência de minha parte em relação ao curso em si. A8

Que ocorra uma valorização profissional, onde os professores que estão no ambiente escolar possam contribuir mais para a formação de novos professores não somente com docentes universitários que muitas vezes desconhecem a realidade. A11

Vejo que deveria haver uma valorização financeira da profissão para melhorar a qualidade de vida dos professores. A13

Segundo Balassiano, Seabra e Lemos (2005), existe impacto significativo da escolaridade no acesso ao emprego e no salário do trabalhador e é possível constatar um aumento importante da remuneração para as faixas de maior escolaridade.

A obtenção de um diploma de formação superior passou a ser considerada como um meio para conseguir uma vida profissional melhor devido à falta de outras alternativas adequadas de formação ou de exercício profissional (Soares & Almeida, 2002).

No que se refere ao eixo da valorização do professor, tema recente, pesquisadores como: Tardif (2002), Contreras (2002) têm discutido a natureza do saber docente e embora esse campo de pesquisa seja novo e pouco explorado, já existem trabalhos significativos para o avanço das questões levantadas sobre essa temática.

Nessa direção, Candau (1996) ressalta a importância do reconhecimento e da valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial, dos saberes da experiência. E, também, que o saber docente é construído levando em conta esses saberes, como afirma Tardif (2002).

Tardif (2002, p. 261) diz que “ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro”. Dessa forma não se pode deixar de valorizar os saberes da experiência e da prática do professor, pois é levando em consideração esses saberes que o saber científico deve ser construído.

Para isso (CARVALHO e ALONSO, 1999, p. 47) nos auxiliam com uma definição bem peculiar de formação continuada:

Formar professores é trabalhar numa situação muito particular, na qual o conhecimento que se domina tem de ser constantemente redimensionado, reelaborado, devido às mudanças que ocorrem na sociedade em que se vive, conseqüência, em grande parte, dos avanços da ciência e da tecnologia, tendo em vista que o processo de formação não cessa, envolvendo sempre novos contingentes de professores.

É necessário que o docente recém-formado, esteja em constante processo de formação, buscando sempre se qualificar, pois com uma formação continuada ele poderá melhorar sua prática docente e seu conhecimento profissional, levando em consideração a sua trajetória pessoal, pois a trajetória profissional do educador só terá sentido se relacionada a sua vida pessoal, individual e na interação com o coletivo.

Schmitt (2011) em sua dissertação de mestrado afirma que os licenciandos em Educação Física observaram-se diversos aspectos positivos, tais como maior valor atribuído aos estudos, níveis motivacionais mais elevados e maior certeza pela atuação dentro do campo da Educação Física, isso colabora como nosso pensamento de que este acadêmico em processo

de formação deve ser capaz de refletir sobre sua prática educacional, sobre sua docência, já que, é através do processo reflexo que irá se tornar um profissional capaz de construir sua identidade profissional docente. Dessa forma, ele será capaz de se adaptar as diversas e rápidas mudanças no campo educacional, enfrentando assim as dificuldades encontradas a realidade da sala de aula.

Fullan e Hargreaves (2000), por sua vez, destacam a importância de se identificar as fontes de satisfação do trabalho para que estas possam servir de ‘encorajamento dos professores’, no sentido de lhes auxiliarem no enfrentamento das dificuldades encontradas no exercício do magistério.

Na síntese desta categoria destacamos que os relatos dos acadêmicos destacam a necessidade de uma valorização não somente financeira aos futuros professores de Educação Física, mas sim a necessidade de um reconhecimento da importância da área para a sociedade.

Por fim para a construção do bem-estar é necessário a constituição de um estado em que prevalecem as vivências positivas, mas como a vida e o trabalho no contexto contemporâneo nem sempre permitem tranquilidade, segurança e os recursos necessários à satisfação plena, pode-se afirmar que o bem-estar é um estado que precisa ser construído e que, uma das formas de se construir o bem-estar e minimizar o mal-estar no trabalho são as estratégias de enfrentamento.

A construção do bem-estar na Educação Física está vinculada, tanto à existência de características pessoais como das condições externas e, nesse sentido, espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam oferecer subsídios para que se pense a formação, sob uma perspectiva mais coerente com as necessidades dos professores e da sociedade contemporânea.

5.2 Análises dos resultados das entrevistas sobre a Formação na Licenciatura em Educação Física com Recém-Formados

Nesta parte iniciamos a análise das respostas dos ex-acadêmicos de Educação Física da Unipampa com período superior a (6) seis meses após sua formatura.

Lembramos que os sujeitos recém-formados em Educação Física estão identificados por números que vão de 1 a 4, antecedido das letras RF (de sujeito). Exemplo: RF1, RF2, RF3, RF4.

Para melhor visualizar os dados da análise qualitativa, preferimos colocar o Quadro-Síntese antes de iniciar o detalhamento.

Quadro 7 – Síntese – Categorias emergentes da análise das entrevistas:

Categoria 1	Desafios e Vocação
Categoria 2	Formação Educacional para o Trabalho e Bem-Estar

Fonte: Autor (2015).

Nesta parte da análise das entrevistas, resgatamos duas categorias consideradas *a priori* e evidenciadas a partir das fases de categorização das informações relatadas pelos sujeitos recém-formados. Para a composição das categorias de análises, agrupamos algumas questões do questionário da pesquisa, que originaram as categorias, assim ordenadas:

1ª Categoria: Desafios e Vocação

Esta categoria surgiu das respostas às seguintes questões: O curso permitiu-lhe confrontar-se com situações reais desta profissão e fazer uma auto avaliação da sua vocação/competência para ser professor(a). Depois das experiências acadêmicas que tem tido no contexto profissional, sente-se vocacionado(a) para desempenhar esta profissão?

Esta categoria destaca as seguintes falas:

O curso me permitiu observar as dificuldades encontradas nesta profissão, as observações da escola nos estágios me mostraram uma realidade desconhecida até então. RF1

Inúmeras vezes me deparei com situações da “vida real” e tive que tomar atitudes frente ao ocorrido, de acordo com a possibilidade de adequação disponível no local. RF2

Durante o curso acredito que as disciplinas que atuam diretamente no ambiente escolar e de cunho prático serviram para instrumentalizar minha prática atual, porém poderiam ter proporcionado maiores vivências, ou seja, uma melhor orientação para enfrentar as dificuldades da prática docente. RF3

Durante o curso não temos noção da realidade mesmo com as intervenções práticas é difícil ver o que realmente acontece na vida profissional, apesar das crises, meu trabalho é muito prazeroso e me dá bastante alegria e satisfação. RF4

Arroyo (2000) acredita que a ideia de vocação para o magistério não seria tão somente um resquício de uma visão religiosa que ainda perdura no imaginário social e na autoimagem. Antes, essa ideia poderia estar presente no próprio conceito de profissão, de professor, de profecia. E dessa imagem resultaria um certo descrédito, uma dificuldade de se conquistar o profissionalismo e uma valorização compensada também financeiramente.

Partindo desta ideia, Huberman (2000) lembra que, com frequência, os professores iniciantes vivenciam tanto o aspecto da sobrevivência quanto o aspecto da descoberta. No entanto, para o autor é a descoberta da profissão que permite suportar as experiências de sobrevivência. O processo de entrada na carreira dos professores de Educação Física revela-se como a existência simultânea de sentimentos de sobrevivência e de descoberta, sobressaindo-se o primeiro em relação ao segundo.

De modo geral, o início da carreira constitui um período marcado por crises. Pesquisas revelam que esse período é considerado pelo professor como um dos piores da vida profissional docente (HUBERMAM, 2000).

O choque com a realidade, aspecto predominante nas narrativas das experiências dos professores investigados, traduz o grande impacto por eles sofrido quando ingressaram na profissão (JESUS e SANTOS, 2004). Além disso, destaca-se que os sentimentos que caracterizam a sobrevivência na profissão são mais frequentemente citados, como experienciados no ingresso profissional do que os da descoberta, tanto por professores nacionais (ALMEIDA e FENSTERSEIFER, 2007). Por outro lado, poucos pesquisadores referenciam que os professores por eles investigados apontam mais indícios fáceis do que conturbados, manifestando a sensação de encontrar poucas dificuldades nesse período (HOPF e CANFIELD, 2001; VEIGA et al., 2007).

Não há um distanciamento somente da graduação à docência. para Santos, Bracht e Almeida (2009, p. 148),:

[...] não é privilégio da formação para a habilitação profissional, reproduz também na formação permanente. Muitos autores em Educação Física têm chamado a atenção para a ineficácia desse tipo de formação, quando deslocada do local de trabalho e das questões que afligem o professor como pessoa.

Conforme os relatos dos recém-formados, podemos observar que o processo de inserção ao mundo do trabalho oferece uma série de desafios e obstáculos que em estes jovens profissionais tem que fazer escolhas e buscar formas de superar os desafios desta inserção, neste momento recorremos a Nóvoa (1999, p. 16), quando diz que, "mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem".

É evidente que os participantes de nosso estudo buscam formas de superar os desafios por eles enfrentados. Outro ponto de observação está no fato dos mesmos relatarem que as vivências acadêmicas foram de valia para sua formação porém ainda sim ressentem de uma maior atenção por parte dos formadores, pois a realidade "do mundo" tende a ter matizes diferentes das encontradas nos bancos acadêmicos. A formação inicial destes professores

possibilitou experiências positivas e diversificadas, ao mesmo tempo em que ofereceu problemas e experiências negativas muito similares, nomeadamente os estágios distantes da realidade.

A segunda categoria surgida é: **Formação Educacional para o Trabalho e o Bem-Estar.**

Esta categoria surgiu das respostas às seguintes questões: As disciplinas de formação educacional/Estágio Pedagógico foram úteis para a sua preparação profissional?; Sente que os objetivos e expectativas que tinha antes de iniciar o curso foram/estão sendo alcançados? Existe alguma situação que lhe causa sensação de Bem-estar?

Nas disciplinas onde tínhamos contado com os educandos percebi que deveria ter um melhor desempenho para poder passar todo o meu conhecimento a eles. [...] Pessoalmente desejo ser uma pessoa realizada com a profissão, tendo tempo disponível para conciliar com outras obrigações cotidianas; Tenho o meu Bem-Estar exercendo minha profissão escolhida e obtendo reconhecimento. Mas desejo ter um trabalho regulamentado, com carteira de trabalho assinada RF1

Em parte, pois considero que minha graduação teve alguns componentes curriculares com carga horária diminuta. As disciplinas de formação educacional (técnica) deveriam ter o dobro da carga horária. [...] Meu Bem-Estar foi aumentando proporcionalmente ao longo do curso, junto com a bagagem de conhecimento adquirida; desejo de continuar na profissão docente: foi sempre o desejado, desde antes de ingressar na universidade. RF2

As vivências destes componentes contribuíram para minha a formação. [...] ao optar por atuar no verdadeiro papel da Educação Física dentro da escola, que é o de colaborar na formação de pessoas para que elas possam ler criticamente a sociedade e participar dela atuando para melhorá-la, entendendo as condições que inspiraram essas criações, experimentando-as e refletindo. RF4

As disciplinas que desenvolvem a prática pedagógica, como componente curricular e os estágios supervisionados, possuem importância relevante nesse processo. "Através de novas experiências práticas, o futuro professor poderá modificar crenças estabelecidas ao longo de sua vida" (DA COSTA e DO NASCIMENTO, 2009, p. 18).

Para Mello (2000) a situação dos cursos de formação de professores é inversamente proporcional à situação da realidade profissional, já que alguns professores recebem uma formação deficitária no aspecto pedagógico, o que implica num despreparo para enfrentarem problemas de aprendizagem de seus alunos, dificuldades nas escolhas de conteúdos, nos métodos e estratégias a serem definidos para aquele contexto, e isso se dá em qualquer nível de

ensino escolar. Essa é a realidade diagnosticada em diversas especificidades de ação docente, não sendo um problema isolado das áreas de Humanas, Biológicas ou Exatas.

Ramos (2007) enfatiza que os estágios curriculares em Educação Física necessitam ser encarados como um importante momento de aquisição de conhecimentos e que precisam ser valorizados pela estrutura curricular, profissionais da área da universidade e pelos graduandos.

Porém Nascimento (1998) aponta alguns que problemas na formação inicial dos professores de Educação Física, tais como: a falta de convívio intelectual e isolamento das disciplinas; astenia mal-estar no ambiente acadêmico; a formação diferenciada para atuação; a questão da qualidade na formação inicial; a fragmentação disciplinar na formação inicial; e a heterogeneidade dos programas de formação profissional.

Pimenta (2002, p. 143) ao defender que a finalidade do estágio seria então “levar os alunos a uma análise das realidades sobre as quais atuarão, e também como fonte de experiências concretas para as discussões sobre as questões de ensino e procedimentos pedagógicos”.

Garcia (2010) enfoca que são nos primeiros anos de docência que os professores lutam para estabelecer uma identidade pessoal e profissional. Trata de um período em que deixam de ser estudantes para converterem-se em profissionais, tentando alcançar um certo nível de segurança no lidar com os dilemas do dia-a-dia.

É importante para o futuro professor uma efetiva troca de experiências para que os mesmos entendam toda a trajetória docente pela qual irão passar, entenderão algumas artimanhas para conseguir materiais, salas, melhores turmas, ajudará a entender como funciona o sistema educacional.

No que tange ao fato dos recém-formados relatarem algumas críticas quanto a formação em Educação Física e seus componentes curriculares está ligado diretamente ao fato das mudanças ocorridas no campo de conhecimento como relata Batista et al. (2015) no qual atualmente, a Educação Física não tem mais o objetivo principal de proporcionar experiências de aprendizagem voltadas exclusivamente para a aquisição de habilidades motoras, pois essa concepção já foi ampliada.

Corroborando isso, Batista et al. (2015, p. 79) afirmam que:

A aprendizagem dos gestos motores é importante e se faz necessária, no entanto, compreendemos que o objetivo principal da Educação Física seja dar aos alunos a oportunidade de acessar as diversas manifestações da cultura de movimento (jogos, lutas, danças, esportes, entre outras), por meio de aulas motivantes em que eles possam experimentar momentos práticos, expositivos e dialógicos, em espaços físicos variados, com participação ativa no processo de planejamento e execução das aulas. Além disso, faz-se necessário elencar discussões e temas atuais que façam parte da realidade dos educandos, no sentido de aproximá-los do seu entorno cultural.

Portando os estágios para a grande maioria dos professores recém-formados são de suma importância para se reconhecer enquanto profissional, é o momento de viver como um docente se portar como tal, motivando ou desmotivando o acadêmico para exercer a profissão se mostrando assim uma excelente ferramenta para a construção da trajetória docente.

Os primeiros anos de docência são fundamentais para manter os professores iniciantes motivados e comprometidos com a profissão. Ao mesmo tempo é importante refletir sobre a experiência que este professor possui para exercer a sua função em uma cultura escolar muitas vezes diferente á sua. Isto é completado pelos aspectos organizacionais que envolvem a profissão na escola. Os professores iniciantes assumem as situações mais complexas, com turmas mais complicadas, falta de material, horários, do que os professores mais experientes. Muitas vezes organizadas por estes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após termos feito um levantamento sobre o processo de formação em Educação Física, iniciamos aqui as conclusões a seguir:

Utilizando como base a primeira questão de pesquisa na qual buscamos identificar nos licenciandos em Educação Física em processo de formação e na sua inserção profissional, no que se refere aos indicadores de bem-estar, identificamos que em acadêmicos de Educação Física a estruturação do bem-estar parece que constitui-se no início da sua formação de seu processo de formação em que, este acadêmico, vai estruturando formas de superar os desafios impostos pelo período de formação inicial.

Destacamos que para a construção do bem-estar é necessário a construção de vivências universitárias positivas sendo que para os acadêmicos em processo de formação isto pode dar-se através da valorização das vivências práticas e teóricas, sendo elas, através da inserção no ambiente escolar, na participação em grupos de estudo e principalmente pela valorização profissional da área de atuação escolhida. Já para os recém-formados estes relatam que o bem-estar está relacionado ao fato de atuar diretamente na área profissional escolhida e também pelo retorno financeiro como forma de estabelecer uma estabilidade profissional e pessoal.

Os instrumentos que avaliam os afetos são preditores para o bem-estar e nestes detectamos que os acadêmicos de Educação Física possuem uma maior tendência para os afetos positivos frente aos negativos, isso corrobora para o desenvolvimento da personalidade de modo mais sadio, destacado na psicologia positiva e na psicologia da saúde e como consequência uma para melhor estruturação da sua autoimagem e autoestima, isso vem ao encontro a nossa segunda questão norteadora de pesquisa ligada a como se estruturam a autoimagem e autoestima no processo de formação e sua inserção profissional.

Aqui reforçamos que os participantes de nosso estudo buscam formas de superar os desafios por eles enfrentados, porém ainda sim ressentem de uma maior atenção por parte dos formadores, pois a realidade ‘do mundo’ tende a ter matizes diferentes das encontradas nos bancos acadêmicos. A formação inicial destes acadêmicos parece que possibilitou experiências positivas e diversificadas que auxiliam durante e após este processo de formação.

Na terceira questão que se refere à qualidade de vida dos licenciandos em Educação Física no processo de formação e na sua inserção profissional, ficou evidenciado através das respostas aos instrumentos utilizados, como o Whoqol-bref, que identificou-se um grau de positividade acima de oitenta por cento para questão específica qualidade de vida, no que se refere aos domínios físico, psicológico, de relações sociais e de meio ambiente, em que os

resultados foram positivos em três destes domínios, sendo que apenas no domínio meio ambiente a média ficou bem abaixo dos demais, isso pode ser explicado pelo fato do curso de licenciatura em Educação Física da Unipampa estar em processo de estruturação física, deixando ainda algumas lacunas no que tange à parte estrutural, ginásios didáticos, salas multiuso, que assim que concluídas podem possibilitar ajustes nos resultados deste domínio.

Na quarta questão, em que o que os licenciandos recém-formados relatam sobre seu trajeto pessoal e profissional sobre sua formação na licenciatura e início de sua carreira profissional, observou-se que desde o processo de motivação para o ingresso no curso bem outros fatores como as vivências e a construção de estratégias para superar os desafios do processo de formação, os acadêmicos buscam alicerçar sua trajetória acadêmica através da participação em atividades teóricas e práticas desenvolvidas no decorrer do curso como forma construir sua identidade primeiramente acadêmica e posteriormente profissional.

No que se refere aos profissionais recém-formados, estes destacaram que, após a formação inicial, existe um choque de realidade, decorrente dos desafios da inserção no mercado de trabalho, e também destacam a importância das vivências das práticas curriculares dos estágios como forma de subsidiar sua prática docente, bem como a valorização de componentes curriculares que façam uma maior aproximação com a realidade escolar e suas práticas.

A quinta questão, que enfatiza as estratégias desenvolvidas no decorrer da formação acadêmica e após o primeiro semestre de inserção profissional como graduado, para construção de uma imagem positiva, o ponto a ser destacado está no relato da valorização da integração dos acadêmicos ao ambiente escolar, local no qual possivelmente se dará o ato de reflexão sobre as práticas exercidas em sala de aula e a teoria aprendida na faculdade.

A participação em grupos de estudo, bem como o desenvolvimento de atividades complementares de graduação, são componentes que também podem vir a contribuir para o desenvolvimento de estratégias para a construção do bem-estar, e vale destacar que, quando questionados sobre suas perspectivas de bem-estar, estão diretamente ligadas à realização profissional através da realização de atividades que proporcionem a sua valorização profissional, através de um retorno financeiro e também pessoal, com o reconhecimento da área da Educação Física.

Agora passaremos a destacar alguns aspectos sobre as perspectivas de futuro dos acadêmicos de Educação Física recém-formados, à luz da Psicologia Positiva.

Através dos resultados alcançados, podemos afirmar que a continuidade de estudos acerca do tema é relevante. O mesmo pode ser dito a respeito de avaliações sobre o bem-estar

subjetivo, embora seja importante considerar a escolha de bons instrumentos de avaliação como o primeiro passo, devido a questões de subjetividade quando aborda-se o tema.

Na direção a uma perspectiva positiva, gostaríamos de salientar a necessidade de a Universidade desenvolver estratégias para além de seus aspectos físicos, a necessidade de uma preparação para o acolhimento dos futuros acadêmicos, que implica uma relação cidadã e humanizada, o desenvolvimento do acolhimento como tecnologia essencial para promover a ampliação efetiva do acesso demonstrando através de uma maior aproximação do ambiente escolar, a real função dos profissionais de Educação Física e suas possibilidades de atuação, os desafios do processo de formação. Enfim, o desenvolvimento de uma postura positiva, capaz de fortalecer o vínculo de Universidades com os futuros acadêmicos, o desenvolvimento do acolhimento como forma de desenvolver um maior índice de satisfação entre a comunidade e o meio acadêmico.

Incentivar uma formação continuada que leve em conta aspectos da Psicologia Positiva e da Psicologia da Saúde, vindo a auxiliar no processo de formação inicial, identificando e desenvolvendo habilidades e competências que favoreçam o aumento do bem-estar e a felicidade dos acadêmicos em processo de formação. Ao trabalharmos nossas forças, empregando as mesmas no dia a dia, podemos ser mais eficazes, eficientes e felizes.

O acompanhamento (mentoring) dos acadêmicos durante o processo de formação, neste processo de 'mentoria' como forma de contribuir para o desenvolvimento do acadêmico, é um processo que estimula a reflexão sobre a tomada de decisão, além de dar apoio ao indivíduo na revisão ou na análise de seu comportamento. Auxilia ainda a repensar em como o acadêmico, futuro profissional, pode alcançar os objetivos almejados, agregando valor à performance e aos resultados de suas ações.

Vale salientar que o papel do mentor é acompanhar o desempenho do profissional e orientar, conseqüentemente, o seu maior desenvolvimento, sendo este um caminho para aprimorar tanto a vida profissional quanto pessoal, uma vez que ambas acabam se interligando naturalmente e, por consequência, podendo desenvolver perspectivas de construção de bem-estar.

Em países desenvolvidos, destaca-se a presença de ex-alunos para aumentar a participação e garantir um retorno social, contribuindo para o desenvolvimento uma imagem positiva do ambiente pessoal e relações mais saudáveis e positivas. Em universidades estrangeiras, como Harvard, Oxford e Cambridge, os setores para captação de recursos são extremamente bem estruturados, normalmente em fundações. Existem áreas de relacionamento com antigos alunos que contribuem para estreitamento de laços pessoais e profissionais. Isso

poder alicerçar um caminho no qual, quanto mais forte o nome da universidade, mais forte o diploma que ele oferece.

A criação de uma cultura de pesquisa e de leitura visando o desenvolvimento de uma cultura social na qual se destaque os interesses da sociedade, a universidade é desafiada a retribuir o investimento recebido da comunidade. Além de garantir a excelência do ensino e de sua produção científica, precisa satisfazer a cobrança por acesso para todas as camadas sociais, por maior diversidade interna social, cultural e étnica, por eficiência administrativa e transparência.

Pode, assim, contribuir para a construção da solidariedade, resgatando sentimentos positivos, de pertencimento à comunidade acadêmica, buscando agir a partir dessas percepções.

Isso é o que movimenta o nosso jeito de fazer educação, ajudar ao próximo (no caso mais especificamente o acadêmico e o recém-formado) é um excelente exercício para a autoestima profissional mais positiva.

Trabalhos coletivos, como ajudar o outro em sua dificuldade, são também formas de reforçar o aprendizado e ajudam a perceber o quanto podemos ser úteis para a formação de uma pessoa do nosso convívio, bem como as mesmas são importantes para nós quando necessitamos, por fim auxiliando para o ‘florescimento’ de uma nova perspectiva de vida e de formação de professores de Educação Física.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- ALBUQUERQUE, A. S.; TRÓCCOLI, B. T. Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n. 20, p. 153-164, 2004.
- ALMEIDA, L. S., SOARES, A.P. & FERREIRA, J.A. Transição e Adaptação à Universidade. Apresentação de um questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). **Psicologia**, v. XXIV (2), p. 189-208, 2000.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral, 2003.
- ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. Professores de Educação Física: duas histórias, um só destino. **Revista Movimento**, Porto Alegre: ESEF/UFRGS, v.13, n.2, p.13-36, mai./ago. 2007.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AURÉLIO, **O minidicionário da língua portuguesa**. 4ª Edição revista e ampliada do minidicionário Aurélio. 7ª impressão – Rio de Janeiro 2002.
- BAEZ, M. A. C. **Relatos de discentes de educação física da pucrs campus Uruguaiiana sobre sua formação**. Dissertação (Mestrado e Educação) - Faculdade de Educação da PUCRS, Porto Alegre, 2008.
- BALASSIANO, M., SEABRA, A. A., & LEMOS, A. H. Escolaridade, salários e empregabilidade: Tem razão a teoria do capital humano? **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, p. 31-52, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 7. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BATISTA, A. P.; DE MELO, J. P.; DE ARAUJO, A. C.; DIAS, M. A. D. Produção do Conhecimento sobre Aprendizagem na Educação Física Brasileira. **Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 79- 98, jan./mar. 2015.
- BECKER, A.L.K.; FERREIRA, L.M.; KRUG, H.N. **O interesse ou desinteresse dos futuros professores pela atuação na Educação Física escolar**. In: JORNADA ACADÊMICA INTEGRADA, XIV, 1999, Santa Maria. Anais. Santa Maria: CEFD/UFSM, p. 1080. 1999.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MAZETTO, M. **Docência na Universidade**. São Paulo: Papirus, 1998.
- BENITES, L. C. **Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2007.
- CALDEIRA, ANNA MARIA S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? **Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 87-104, maio 2001.

- CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**: São Carlos: EDUFSCar, p. 139-152, 1996.
- CANDAU, V. M. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, V. M. (Ed.) **Magistério. Construção Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CARREIRO DA COSTA, F. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física/UEM**, n. 1, p. 26- 39, 1994.
- CARVALHO, M. A.; ALONSO, M. R. M. H. Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. In: ALONSO, M. (Org.). **Prática docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.
- CATUNDA, M. A. P.; RUIZ, V. M. Qualidade de vida de universitários. **Pensamento Plural: Revista Científica**, São João da Boa Vista, n. 1, v. 2, 2008.
- CIELASK, F.; LEVANDOSKI, G.; GOES, S. M.; DOS SANTOS, T. K.; VILELA JR, G. B.; LEITE, N. Relação do nível de qualidade de vida e atividade física em acadêmicos de educação física. **Fitness and Performance Journal**, v.6, n.6, p. 357-61, nov/dez 2007.
- COLETA, J. A.; COLETA, M. F. Felicidade, bem-estar subjetivo e comportamento acadêmico de estudantes universitários. **Psicologia em estudo**, v. 11n. 3, p. 533-539, 2006.
- CONTE, E.M.T; LOPES, A.S. Qualidade de vida e atividade física em mulheres idosas. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, Passo Fundo, p. 61-75. jan./jun. 2005.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, C. C.; BASTIANI, M.; GEYER, J. G.; CALVETTI, P. Ü.; MULLER, C.; MORAES, M. L. Qualidade de vida e bem-estar espiritual em universitários de Psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, 2008.
- COSTA, L. P. **Questões da Educação Física Permanente**. Rio de Janeiro: EDUSRJ, 1989.
- COSTA, L. S. M.; PEREIRA, C. A. A.. Bem-estar subjetivo: Aspectos conceituais. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, n. 59, p. 72-80, 2007.
- CRUZ, J. Motivação para a prática e competição desportiva. In José F. Cruz (Ed.), **Manual de Psicologia do Desporto**, Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais, Ltda. p. 305-331, 1996.
- CUNHA, F. S.; FERNANDES, K. C.; DIAS, L. G.; RESENDE, M.C. Qualidade de vida em alunos do 1º ano do curso de psicologia. **Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro –SPTM**, n.1, v. 9, p. 164-169, 2005.
- CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 182-186, 2008.
- DA COSTA, L. C. A.; DO NASCIMENTO, J. V. **O Bom Professor de Educação Física: Possibilidades para a Competência Profissional**. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 17- 24, 1. trim. 2009.
- DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**. São Paulo: Schwarcz, 1996.

- DANTAS, R.A.S., SAWADA, N.O. & MALERBO, M.B. Pesquisas sobre qualidade de vida: revisão da produção científica das Universidades Públicas do Estado de São Paulo. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. v.1 n.4, p. 532-538, 2003.
- DAVIDOFF, L. **Introdução à psicologia**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.
- DE MARCO, A. JUNQUEIRA, F. C. Diferentes tipos de influências sobre a motivação de crianças numa iniciação esportiva. IN PICCOLO, V. L. N. (org.), **Educação Física Escolar: ser ou não ter?** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.
- DECI, E.; RYAN, R. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.
- DELA COLETA, J. A.; DELA COLETA, M. F. Felicidade, bem-estar subjetivo e comportamento acadêmico de estudantes universitários. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, dez. 2006.
- DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- DESAI, V. S. Credit scoring models in the credit union environment using neuralnetworks and genetic algorithms. **IMA J. Mathematics Applied in Business and Industry**, Oxford, v. 8, p. 323-346. 1997.
- DIENER, E. Subjective well-being: the science of happiness and proposal for a national index. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 34- 43, Jan, 2000.
- DIENER, E. Traits can be powerful, but are not enough: lessons from subjective well-being. **Journal of Resesearch in Personality**, n. 27, v. 30, p. 389- 399, 1996.
- DIENER, E., LUCAS, R. E., & OISHI, S. Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), **Handbook of Positive Psychology**. 2. ed. New York, NY: Oxford University Press, 2005. p. 63-73.
- DIENER, E., LUCAS, R. E., & OISHI, S. Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), **Handbook of positive psychology**. 2. ed., p. 63-73. New York, NY: Oxford University Press, 2005.
- DIENER, E., SCOLLON, C., & LUCAS, R. . **The evolving concept of subjective wellbeing**. **Advances in Cell Aging and Gerontology**, n. 15, p. 187-219, 2003.
- DIENER, E., SUH, E.M., LUCAS, R.E., & SMITH, E.L. Subjective Well-being: Three decades of progress. **Psychological Bulletin**, 1999, vol. 125 (2), 276-302.
- DIENER, E.; EMMONS RA, LARSEN RJ, GRIFFIN S. The Satisfaction with Life Scale. **Journal of Personality Assessment**, n. 49, p. 71- 75, 1985.
- DIENER, E.; KUPPENS, P.; REALO, A. The Role of Positive and Negative Emotions in Life Satisfaction Judgment Across Nations. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 95, n. 1, p. 66- 75, July 2008.
- DIENER, E.; SCOLLON, C.; LUCAS, R. . **The evolving concept of subjective wellbeing**. **Advances in Cell Aging and Gerontology**, n. 15, p. 187- 219, 2003.
- DIENER, E.; SUH, E. M.; LUCAS, R. E.; SMITH, E. L. Subjective Well-being: Three decades of progress. **Psychological Bulletin**, v. 125, n. 2, p. 276-302, 1999.
- DOHMS, K. P. **Níveis de mal/bem-estar docente, de autoimagem e autoestima e de autorrealização de docentes em uma escola tradicional de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ECAVE, C.; NADAL, C.; APLEWICZ, J. G.; LAURINDO, M.; PADILHA, L.; VILELA JUNIOR, G. B. Nível de Qualidade de Vida de Universitários. **Revista do Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, Ponta Grossa, n. 1, v. 1, 2009.

EKMAN, P. **A Linguagem das Emoções**: Revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor. 4. ed. São Paulo: Ed. Lua de Papel, 2011.

ERIKSON, E. **The life cycle completed**. New York: Norton, 1982.

FABRIN, A. P. D. P.; MANSÃO, C. M. Bem-estar subjetivo e desempenho acadêmico em estudantes universitários. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 11, n. 1, p. 28-38, jan/abr 2014.

FALKENBACH, A. P. BATTISTELI, G. MEDEIROS, J. APELLANIZ, A. A formação e a prática vivenciada dos professores de Educação Física com a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum. **Biblioteca Virtual em Saúde**, São Paulo-SP, n. 92, v. 16, p. 56 - 60, maio/jun. 2008.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da transformação continuada na atuação do professor. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

FARIAS, G. O.; LEMOS, C. A. F.; BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V.; FOLLE, A. Carreira docente em Educação Física: uma abordagem sobre a qualidade de vida no trabalho de professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 11- 22, 2008.

FERNANDES, A. V. F.; SÁ, E. A.; RIBEIRO, M. A. T. **Trabalho docente: um campo polêmico de discussões**. Disponível em <<http://www.ufop.br/ichs/conifes/anais/EDU/edu1424.htm>>. Acesso em 17 de março de 2014.

FERREIRA, A.B.H. **Novo Aurélio Século XXI**: O Dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERRERO, I. T., RICO, T. P. Psicología positiva y promoción de la salud mental, emociones positivas y negativas. In VAÑÓ, A. C. (Org.), **Aplicaciones Educativas de La Psicología Positiva**. Valencia: Generalitat Valenciana, 2010. p.130-140.

FIGUEIREDO, Z.C.C. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre: UFRGS, v. 14, n. 1, p.85- 110, jan./abr., 2008.

FITA, E. C. O professor e a motivação dos alunos. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula**: o que é, como se faz. 4. ed. São Paulo: Loyola, p. 65-135, 1999

FLECK, M. de A.; LOUZADA, S.; XAVIER, M.; CHACHAMOVICH, E.; VIEIRA, G.; SANTOS, L.; PINZON, V. Desenvolvimento da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial de Saúde (WHOQOL-100). **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 198- 205, abr. 1999.

FRANCO, M. L. B. Qualidade total na formação profissional: do texto ao contexto. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1995.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, S. A. Envelhecimento Bem-Sucedido e Bem-Estar Psicológico. In: NÉRI, A. L.; FREIRE, S. A. (Org.). **E por falar em Boa Velhice**. Campinas: Papirus, p. 21-31, 2000.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores - para uma mudança educativa**. Porto-PT: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 51-76, 1995.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, ago/dez. 2010.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIACOMONI, C. H. HUTZ, C. S. **A mensuração do bem-estar subjetivo: escala de afeto positivo e negativo e escala de satisfação de vida**. Congresso da Sociedade Interamericana de Psicologia, São Paulo, SP, 1997. (Pôster).

GIACOMONI, C. H. HUTZ, C. S. Escala de afeto positivo e negativo para crianças: estudos de construção e validação. **Psicologia Escolar e Educacional**, n. 2, v. 10, p. 235- 245, 2006.

GIACOMONI, C. H. Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida. **Temas em Psicologia da SBP**, n. 1, v. 12, p. 43- 50, 2004.

GOUVÊA, F. **A motivação e o esporte: uma análise inicial**. Em M. A. Buriti. *Psicologia do Esporte*, Campinas: Alínea, 1997.

GOUVEIA, F. C. **Motivação e Prática da Educação Física**. Campinas: Papirus, 2007.

GOUVEIA, V. V. et al. A utilização do QSG-12 na população geral: estudo de sua validação de construto. **Psicologia: teoria e pesquisa**, n. 9, v. 3, p. 241- 248, 2003.

GRAZIANO, L. **A felicidade revisitada: um estudo sobre bem-estar subjetivo na visão da Psicologia Positiva**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo- USP, São Paulo, 2005.

GUEDEA, M. T. D. **Modelo de estresse e bem-estar subjetivo em cuidadores de familiares idosos dependentes funcionais**. Tese (Doutorado em psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

GUSMÃO, E. E. S. **A hipótese da congruência vocacional: considerações acerca dos valores humanos e do bem-estar subjetivo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HABERMAS, J. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 1996

HAND, D. J.; HENLEY, W. E. Statistical classification methods in consumer credit scoring: a review. **Journal of Royal Statistical Society**, London, v. 160, p. 523-541. 1997.

HOPF, A.C.O.; CANFIELD, M.S. Profissão docente: estudo da trajetória de professores universitários de educação física. **Kinesis**, Santa Maria, n. 24, p. 49-71, 2001.

HOPF, A.C.O.; CANFIELD, M.S. Profissão docente: estudo da trajetória de professores

- HORNIK, K. et al. Validation of credit rating systems using multi-rater information. **Risk Management Abstract Journal**, n. 5, v. 6, 2006.
- HOSMER, D. W.; LEMESHOW, S. **Applied logistic regression**. 2. ed. New York: John Wiles & Sons, 2000.
- HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, p. 31-61, 1992.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora. p. 31-61, 2000.
- HUBERMAN, M. The professional life cycle of teachers. **Teacher College Records**, n. 1, v. 91, p. 31- 57. 1989.
- HUERTAS, J. A. **Motivación: querer aprender**. Buenos Aires: Aiqué, 2001.
- HUSSEY, T.; SMITH, P. Transitions in higher education. **Innovations in Education and teaching International**. v. 47 n. 2, p.155- 164, 2010.
- HUTZ, C. S. **Avaliação em psicologia positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.121-143, 2009.
- JESUS, S. N. **Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1998.
- JESUS, S. N. de. **A motivação para a profissão docente**. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar docente e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Estante Editora, 1996.
- JESUS, S. N. de. **Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1998.
- JESUS, S. N. de. **Professor sem stress: realização profissional e bem-estar docente**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- JESUS, S. N. de; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento profissional dos professores. **Educação- PUCRS**, ano XXVI, n. 1, v. 52, p. 39 - 58, jan./abr. 2004.
- JESUS, S.N.; SANTOS, J.C.V. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Educação-PUCRS**, Porto Alegre, v. 52, n. 1, p. 39- 58, 2004.
- KEYES, C., SHMOTKIN, D. E RYFF, C. Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 82, p. 1007- 1022, 2002.
- KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Os diferentes motivos da escolha da licenciatura em Educação Física pelos acadêmicos do CEFD-UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, n. 123, p. 1-8, 2008.
- LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 133-161.

- LAURENT, J., CATANZARO, S. J., JOINER, T. E., RUDOLPH, K. D., POTTER, K. I. A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. **Psychological Assessment**, n. 11, p. 326- 338, 1999.
- LAZARUS, R. S. **Emotion and adaptation**. New York: Oxford University Press, 1991.
- LEITE, Y. U. F. O lugar das práticas pedagógicas na formação dos professores. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino- ENDIPE, 13, 2008 abr.23-26 Recife;. **Anais...** Recife: Edições Bagaço, 2008.
- LENT, R. W. Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. **Journal of Counseling Psychology**, n. 4, v. 51, p. 482- 509, 2004.
- 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
- LÜDORF, S. M. A. **Panorama da pesquisa em Educação Física da década de 90: análise dos resumos de dissertações e teses**. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 13, n. 2, p.19- 25, 2. sem. 2002.
- LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MACHADO, A. A. **Psicologia do esporte: temas emergentes I**. Ápice: Jundiaí, São Paulo 1995.
- MACHADO, A. A. **Psicologia do Esporte: Temas emergentes**. Jundiaí: Ápice, 1997.
- MACHADO, A.A. GOUVÊA, F. **Importância da motivação para o movimento humano integração**, São Paulo: Editora Ápice, 1997.
- MAGGIL, R. A **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. São Paulo: Edgard Blucher, 1984.
- MAGILL, R.A. **Aprendizagem Motora: conceitos e aplicações**. São Paulo: Edgard Blücher 1984.
- MARCON, D. **A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- MARTINS, G. H.; MARTINS, R.; PRATES, M. F.; MARTINS, G. C. Análise dos parâmetros de qualidade e estilo de vida de universitários. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, n. 1, v. 11, 2012.
- MASLOW, A. **Toward a Psychology of being**. Princeton, NJ: Van Nostrand, 1962.
- MASSARELLA, F. L.; WINTERSTEIN, P. J. Motivação intrínseca e estado de *flow* no esporte e na atividade física. In: Congresso de Ciência do Desporto, 2005, Campinas, SP. **Anais do I Congresso de Ciência do Desporto**. Campinas: FEF/ UNICAMP, 2005.
- MATURANO, A. C. **Conhecendo as profissões**. Disponível em: <www.plugcom.net/colunistas.htm>. Acesso em 10 de março de 2014.
- MELLO, G. N. Formação Inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

- MENDES, A. R. **Saúde docente**: uma realidade detectada - em direção ao bem-estar e a realização profissional. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- MENEGUCCI, J.; VALIM –ROGATTO, P. C.; ROGATTO, G. P. Qualidade de vida de estudantes de graduação em Educação Física: comparação entre períodos do curso **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, año 18, n. 186, nov. 2013.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BR). Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena. Resolução CNE/CES n. 7, de 31 de março de 2004. **Diário Oficial União**: 5 abr. 2004.
- MIRRAS, M. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Psicologia da educação escolar. v. 2. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 209- 211.
- MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da Docência; Professores formadores. **Revista E-Curriculum**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 5-12, dez./jul. 2005- 2006.
- MOLINA NETO, V; MOLINA, R. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Movimento**, v. 8, n. 1, p. 57- 66, 2002.
- MONTENEGRO, P.C.A. **O sentido de aluno criança no imaginário de futuros professores de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Universidade Gama Filho, 1994.
- MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em aberto**, Brasília, v. 16, n. 70. abr./jun. 1996.
- MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento Interpessoal**. 3ª ed. Rio de Janeiro: livros técnicos e científicos , 1985.
- MOSQUERA, J. J. M. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1978.
- MOSQUERA, J. J. M. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1978.
- MOSQUERA, J. J. M. **Vida adulta, personalidade e desenvolvimento**. Porto Alegre: Sulina, 1987.
- MOSQUERA, J. J. M. **Vida adulta**: personalidade e desenvolvimento. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 1983.
- MOSQUERA, J. J. M.. **Ensino: uma tarefa de reflexão**. Porto Alegre: Sulina, 1977.
- MOSQUERA, J. J. M.. **Psicodinâmica do aprender**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 1984.
- MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O Professor, Personalidade Saudável e Relações Interpessoais. In ENRICONE, D. (org.) **Ser Professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 91- 107.
- MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D.; JESUS, S. N.; HERMÍNIO, C. I. Universidade: autoimagem, autoestima e auto-realização. **UNirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1- 13, abr. 2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Mosquera_et_al.pdf>. Acesso em: 20 agosto. 2013.
- MURRAY, E. J. **Motivação e Emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NAHAS, M. V. **Atividade Física, Saúde e Qualidade de vida**. 3 ed. Londrina: Midiograf, 2003.

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

NÉRI, A. L. Envelhecimento e qualidade de vida na mulher. In NÉRI, A. L. (Org.), **Desenvolvimento e envelhecimento**. Campinas: Papirus, 2001. p. 161- 200.

NÉRI, A.L. O que a Psicologia tem a oferecer ao estudo e à intervenção no campo do envelhecimento no Brasil, hoje. In: NÉRI, A.L.; SANCHEZ, M.Y. (Orgs.), **Velhice bem sucedida**. Campinas: Editora Papirus, 2004.

NOLEN-HOEKSEMA, S. Gender differences in risk factors and consequences for alcohol use and problems. **Clinical Psychology Review**, n. 24,p. 98-1010, 2004.

NOLEN-HOEKSEMA, S.; JACKSON, B. Mediators of the gender difference in rumination. **Psychology of Women Quarterly**, n. 25, p. 37- 47, 2001.

NORONHA, A. P. P.; MANSÃO, C. S. M. Interesses Profissionais e afetos positivos e negativos: estudo exploratório com estudantes de ensino médio. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v.17, n. 2, p. 323-331, maio/ago. 2012.

NOVAES, M. **Como ter sucesso na profissão médica: manual de sobrevivência**. São Paulo: Atheneu, 1999.

NOVO, R. F. **Para além da eudaimonia: O bem - estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada**. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia/ Ministério da Ciência e do Ensino Superior. Coimbra: Dinalivro, 2003.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua Formação**. (Org.). Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 1997.

OLIVEIRA, A. A. B. A formação profissional em Educação Física: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Orgs.) **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editora, 2006. p. 17-32.

OLIVEIRA, J. G. C.; ANDRADE, F. W. M. Comparação entre medidas de performance de modelos de credit scoring. **Tecnologia de Crédito**, n.33, p. 35-47, 2002.

OMS. **Versão em português dos instrumentos de avaliação de Qualidade de vida (WHOQOL)**. Porto Alegre, 1998. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/psiq>>. Acesso em: 10 Março 2014.

PAIS-RIBEIRO, J. L. A importância da qualidade de vida para a psicologia da saúde. In: CRUZ, José; JESUS, S. N. de; NUNES, C. (Coord.). **Bem-estar e qualidade de vida: contributos da psicologia da saúde**. Portugal: Textiverso, 2009.

PALUDO, S. S.; KOLLER, S. H. Psicologia Positiva: Uma nova abordagem para antigas questões. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 9- 20, 2007.

- PAPI, S. O. G. Professoras iniciantes bem-sucedidas: elementos de seu desenvolvimento profissional. In: 34ª Reunião Anual Da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, 2011, Natal, **Anais**. Natal, 2011.
- PAULA, G. A. **Modelos de Regressão com Apoio Computacional**. Instituto de Matemática e Estatística, 2002. Disponível em: <<http://www.ime.usp.br/~giapaula/livro.pdf>>. Acesso em:
- PAVOT W, DIENER E, COLVIN CR, SANDVIK E. Further validation of the Satisfaction With Life Scale: evidence for the cross-method convergence of well-being measures. **Journal of Personality Assessment**, n. 57, p. 149- 161, 1991.
- PAVOT W, DIENER E. **Review of the Satisfaction with Life Scale**. Psychological Assessment, n. 5, p. 164- 172, 1993.
- PAVOT, W.; DIENER, E.; COLVIN, C. R.; SANDVIK, E. Further validation of the Satisfaction With Life Scale: evidence for the cross-method convergence of well-being measures. **Journal of Personality Assessment**, n. 57, p. 149- 161, 1991.
- PÉREZ GALLARDO, J. S. P. **Preparação profissional em Educação Física: um estudo dos currículos das escolas de Educação Física do Estado de São Paulo e sua relação com a Educação Física na pré-escola e primeiras series do Ensino de Primeiro Grau**. São Paulo: Faculdade de Educação Física, Universidade de São Paulo, 1998.
- PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. S. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTEL, M. da G. **O professor em Construção**. Campinas- SP: Papirus, 2000.
- POLAINO LORENTE, A. **Familia y autoestima**. Barcelona: Ariel, 2004.
- POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2000.
- RAMOS, G. N. S. O ensino na graduação em educação física: a experiência dos estágios na UFSCAR. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 2, p. 27- 35, 2007.
- RAMOS, J. P.; RAMOS, A. M. Q. P. Novas perspectivas da psicologia positiva. **Boletim Academia Paulista de Psicologia. Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 57-60, jan./abr. 2004.
- RAMOS-DIAS, J. C.; LIBARDI, M. C.; ZILLO, C. M.; IGARASHI, M. H.; SENGER, M. H. Qualidade de vida em cem alunos do curso de medicina de Sorocaba – PUC/SP. **Revista Brasileira de Educação Médica**, n. 1, v. 34, p. 116- 123, 2010.
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudemonic well-being. **Annual Review of Psychology**, n. 52, p. 141-166, 2001.
- RYFF, C. D.; SINGER, B. Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. **Psycho- therapy and Psychosomatics**, n. 65, p. 14- 231, 1996.
- SAMPAIO, A. A. **Vivências de docentes e de seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho: mal/bem-estar docente/discente, autoimagem e autoestima**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da PUCRS, 2014.

- SAMPAIO, A. A.; STOBÄUS, C. D. **Programa de apoio ao bem-estar docente. Resultados quantitativos passados dois anos de seu desenvolvimento.** II Seminário Nacional de Educação/ XIII semana de Pedagogia Conhecimentos, (Re)Construções e Práticas Pedagógicas, nov. p. 17- 20, 2010.
- SAMULSKI, D. **Psicologia do esporte: teoria e aplicação prática.** 2. ed. Belo Horizonte: Universitária, 1992.
- SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p.209- 222, jul./set., 2005.
- SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, B. S.; ANTUNES, D. D.; SCHMITT, R. E. Teorias e indicadores motivacionais no ensino superior. In: IX Seminário Internacional Qualidade na Educação Superior: Indicadores e Desafios, **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2010.
- SANTOS, B. S.; BERNARDI, J.; BITTENCOURT, H. R. Considerações sobre o uso da escala de motivação acadêmica (EMA) com jovens estudantes. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 1-18, jul./dez. 2012.
- SANTOS, L. M. M. O Papel da Família e dos Pares na Escolha Profissional. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57- 66, jan./abr. 2005.
- SANTOS, N. Z.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 141- 165, abr./jun. 2009.
- SANTOS, R. M. dos; HALLAL, P. R.C. Fatores que levam ao ingresso em Faculdade de educação Física. In: MARQUES, A.C.; ROMBALDI, A.J. (Org.). XX Simpósio Nacional de Educação Física. **Coletânea de Textos e Resumos.** Pelotas: Editora Universitária/UFPEL-ESEF, 2001. p. 334.
- SAUPE, R.; NIETCHEI, E. A. M. E; GIORGI, M. D. M.; KRAHL, M. Qualidade de vida dos acadêmicos de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, n. 4, v. 12, jul./ago. 2004.
- SAXENA, S.; CARLSON, D.; BILLINGTON, R.; ORLEY, J. The WHO Quality Assessment Instrument (WHOQOL-Bref): the importance of its items for cross-cultural research. **Quality of life Research.** n. 10, v. 1, p. 711-721, 2001.
- SCHAFFEL S. L. A identidade Profissional em questão. In: Candau, V. M. **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes; 2000.
- SCHIMMACK, U.; RADHAKRISHNAN, P.; OISHI, S.; DZOKOTO, V. Culture, personality, and subjective well-being: integrating process models of life satisfaction. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 82 v. 4, p. 582-593, 2002.
- SCHIMMACK, U.; RADHAKRISHNAN, P.; OISHI, S.; DZOKOTO, V. Culture, personality, and subjective well-being: integrating process models of life satisfaction. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 82 v. 4, p. 582-593, 2002.
- SCHMITT, R. E. **Acadêmicos de educação física: perfil, motivações e o valor atribuído aos componentes formativos.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Cadernos Pedagógicos n. 9:** Ciclos de formação - Proposta político-pedagógica da escola cidadã. Porto Alegre: SMED, 1999.
- SEIDL, E. M. F.; ZANNON, C. M. L. C. Qualidade de Vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. **Cadernos de Saúde Pública**, n. 20, v. 2, p. 580- 588, 2004.
- SELIGMAN, M. **Felicidade autêntica:** usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2004.
- SELIGMAN, M., STEEN, T. A., PARK, N.; PETERSON, C. Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. **American Psychologist**, n. 60, p. 410-421, 2005.
- SELIGMAN, M.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive Psychology: an introduction. **American Psychologist**, v. 55. n. 1, Jan. 2000.
- SILVA, A. M. **Corpo, ciência e mercado:** reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas, SP: Autores Associados; Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.
- SILVA, E. C. **Qualidade de vida e bem-estar subjetivo de estudantes universitários.** 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Faculdade de Saúde da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo-SP, 2012.
- SILVA, S. A.P. S. Estágios Curriculares na Formação de Professores de Educação Física: o Ideal, o Real e o Possível. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 10, n. 82, p. 3- 5, mar. 2005. Disponível em internet. <http://www.efdeportes.com/efd82/estagios.htm>. Acesso 5 Maio 2015.
- SILVA S. A. P. S; CARNEIRO A. B. Perfil de ingressantes e razões de escolha pelo curso superior de educação física. **Motriz**, Rio Claro, n. 12 v.1, p. 9-21, 2006.
- SIQUEIRA, M. M. M.; MARTINS M. C. F.; MOURA, O. I. Construção e validação fatorial da EAPN: Escala de Ânimo Positivo e Negativo. **Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro**, n. 2, v. 3, p. 34- 40, 1999.
- SIQUEIRA, M. M. M.; PADOVAM, V. A. R. Bases teóricas do bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n. 24, p. 201- 209, 2008.
- SNYDERS, C. S.; LOPEZ, S. J. **Psicologia Positiva.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SOARES, A. P.; ALMEIDA, L. S. Ambiente acadêmico e ajustamento à Universidade: Contributos para a validação do Classroom Environment Scale (CES, Moos & Trickett, 1987). In POUZADA, L. S.; ALMEIDA, R. M. VASCONCELOS (Eds.). **Contextos e dinâmicas da vida académica.** Guimarães: Universidade do Minho, 2002. p. 175-193.
- SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A. N.; COSTA, A. A prática como componente curricular e o estágio curricular supervisionado: que rumo tomar? In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Orgs.) **Formação profissional em Educação Física:** estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblióteca Editora, p. 33-42, 2006.
- STOBÄUS, C. D. **Desempenho e auto-realização em amadores e profissionais de futebol:** análise de uma realidade e implicações educacionais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1983.
- STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. Autoimagem, autoestima e auto-realização na Universidade. **IberPsicología.** 2005
<http://fsmorente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/lisboa/mourino/mourino.htm>
 Acesso: 15/03/2014.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. Autoimagem, autoestima e auto-realização na Universidade. **IberPsicología**. 2005
<http://fsmorente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/lisboa/mourino/mourino.htm>
 Acesso: 15/03/2014.

STÖBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. M. Ideários da educação especial através de depoimentos de professores e seus alunos. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: EDUFMS, p. 113- 134, 2005.

STOBÄUS, C.D. **Opiniões de estudantes de medicina e médicos sobre sua formação profissional**. Implicações para uma Educação Médica. 1989. Tese (Doutorado em Ciências Humanas- Educação) - Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, 1989.

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

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

TARDIT, M. **Saberes docentes e formação inicial**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, G. F. M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim Técnico Senac**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, jan./abr. 2009.

TUBINO, M. A qualidade de vida e a sua complexidade. In MOREIRA, W. W; SIMÕES, R. (Org.). **Esporte como fator de qualidade de vida**. Piracicaba: Editora Unimep, 2002. p. 263-268.

VALLERAND, R. J. A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: In ROBERTS. G. C. (Org.) **Advances in motivation in sport and exercise**. Champaign: Human Kinetics, 2001.

VEIGA, I. P. A. et al. **Docentes universitários aposentados: ativos ou inativos?** Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

VENTURINI, J. et al. **Satisfação dos alunos do curso de Ciências Contábeis da UNIFRA: um estudo à luz das equações estruturais**. 8. Congresso USP Controladoria e Contabilidade, jul. 2008. Disponível em:
<http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos82008/551.pdf>. Acesso em 15/05/2015.

VERENGUER, R. de C.G. Preparação profissional em Educação Física. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, V, 1995, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro: Universidade do Estado de São Paulo, 1995, p. 74.

VERNON, M. D. **Motivação Humana: a força interna que emerge, regula e sustenta as nossas ações**. Petrópolis: Vozes, 1973.

WATSON, D. CLARK, L. A. TELLEGEN, A. Development and validation of brief measures of Positive and Negative Affect: The PANAS scales. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 6, n. 54, p. 1063- 1070, 1988.

WEINBERG, R. S.; GOULD, D. **Fundamentos da Psicologia do esporte e do exercício**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WEINBERG, R. S.; GOULD, D. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WHOQOL Group. The development of the World Health Organization quality of life assessment instrument (the WHOQOL). In: ORLEY J., KUYREN, W. (eds.). **Quality of life assessment: international perspectives**. Heidelberg: Springer Verlag, 1994. p. 41-60.

WHOQOL. The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. **Society Science Medicine**, Philadelphia, v. 41, p. 1403- 1410, 1995.

WINTERSTEIN, P. J. Motivação, Educação Física e esporte. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo. v. 6, n. 1, p. 53-61, jan./jul. 1992.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZACHARIAS, J. **Bem-estar docente: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ZANON, C. et al. Desenvolvimento e validação de uma escala de afetos positivos e negativos **Psico-USF**, Itatiba, n. 2, v.18, maio/ago. 2013.

ZANON, C.; HUTZ, C. S. Escala de afetos positivos e negativos (PANAS). In: HUTZ, C. S. **Avaliação em psicologia positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 63- 67.

ZANON, C.; HUTZ, C. S. Relações entre bemestar subjetivo, neuroticismo, ruminação, reflexão e sexo. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, n. 2, v. 2, p. 118-127, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 1**INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO INICIAL E APOIO PEDAGÓGICO (JESUS, 1996)**

(Itens do instrumento para avaliar a motivação inicial para a profissão docente, o modelo de formação educacional, o apoio no estágio pedagógico e os resultados profissionais obtidos)

De seguida, vai ser confrontado com diversas questões que pretendem avaliar o funcionamento de algumas variáveis relevantes para compreender o bem ou o mal-estar profissional do professor.

A maior parte das questões são “fechadas”, isto é, apenas requerem que coloque uma cruz (X) numa escala com vários graus de resposta possível. Antes de cada conjunto de questões é apresentado o significado dos algarismos que podem traduzir a sua resposta.

Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas, devendo ser sincero e espontâneo em todas elas.

É importante que responda a todas as questões.

A solicitação que lhe é feita para se identificar constitui apenas um requisito desta investigação, pois no final do programa de intervenção em que vai participar terá que responder novamente a algumas questões, sendo necessário comparar os resultados obtidos no início com aqueles obtidos no final deste programa. Neste sentido, a confidencialidade das suas respostas está assegurada.

Identificação:

Nome: _____
 Idade: _____ Tempo de serviço: _____ Estado civil: _____
 Situação profissional: _____
 Escola onde exerce: _____
 Disciplina que ministra: _____
 E-mail: _____ Telefone: _____

Deve indicar a influência que cada um dos seguintes fatores teve na escolha do curso superior frequentado, colocando uma cruz (X) numa escala que vai de 1 a 5. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que a confidencialidade das suas respostas está assegurada.

Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nenhuma; 2. Pouca; 3. Alguma; 4. Bastante; 5. Muita.**

- | | |
|--|-------------------|
| 1. Querer tirar um curso superior..... | 1 2 3 4 5 |
| 2. Querer ser professor..... | 1 2 3 4 5 |
| 3. Querer adquirir novos conhecimentos..... | 1 2 3 4 5 |
| 4. Querer preparar-me para ser professor..... | 1 2 3 4 5 |
| 5. Querer passar por novas experiências..... | 1 2 3 4 5 |
| 6. Querer adiar o ingresso no mercado de trabalho..... | 1 2 3 4 5 |

Deve indicar a influência que cada um dos seguintes fatores teve na escolha da profissão docente, colocando uma cruz (X) numa escala que vai de 1 a 5. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que a confidencialidade das suas respostas está

assegurada. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nenhuma; 2. Pouca; 3. Alguma; 4. Bastante; 5. Muita.**

7. Sentir-me vocacionado para ser professor.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
 8. A falta de outras alternativas profissionais.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
 9. Gostar de ensinar os conhecimentos que possuo.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
 10. Ter uma remuneração estável.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
 11. Gostar de me relacionar com jovens.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
 12. Ter mais tempo livre do que a maior parte das profissões para fazer aquilo de que gosto.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
 13. Contribuir para o desenvolvimento dos jovens.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação, colocando uma cruz (X) numa escala que vai de 1 a 7. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que a confidencialidade das suas respostas está assegurada. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3. Discordo um pouco; 4. Não discordo, nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente.**

Os professores das disciplinas de formação educacional, considerados no seu conjunto...

14. Forneceram conhecimentos sobre as estratégias pedagógicas que o professor pode utilizar nas situações com que se confronta na sala de aula.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
 15. Salientaram as implicações pedagógicas dos conteúdos analisados...| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
 16. Valorizaram a autonomia e a iniciativa do formando na proposta dos temas a analisar nas aulas e no aprofundamento dos mesmos.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
 17. Promoveram a explicitação, por parte dos formandos, de experiências escolares concretas, vivenciadas ou conhecidas.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
 18. Forneciam exemplos concretos, reais ou de ficção, para ilustrar os conhecimentos teóricos apresentados.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
 19. Defendiam que há vários estilos potencialmente eficazes de professor.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
 20. Proporcionaram experiências que permitiam a auto-observação, desenvolvendo o autoconhecimento pessoal e profissional dos formandos.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
 21. Levavam os formandos a refletir sobre as possíveis atitudes a adoptar perante situações de desinteresse, indisciplina e insucesso escolar dos alunos.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
 22. Pressupunham que cada professor tem o seu estilo pessoal potencialmente eficaz para ser "bom" professor.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
 23. Procuravam alterar algumas ideias preconcebidas sobre a prática pedagógica demonstrando as consequências profissionais negativas dessas ideias.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
 24. Descreviam diversas alternativas potencialmente eficazes de atuação perante situações problemáticas na sala de aula que o professor pode utilizar.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação, colocando uma cruz (X) numa escala que vai de 1 a 7. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que a confidencialidade das suas respostas está assegurada, pois o(s) seu(s) orientador(es) de estágio não tomará(ao) conhecimento das suas respostas. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3. Discordo um pouco; 4. Não discordo, nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente.**

A orientação que me foi fornecida durante o meu estágio pedagógico levou-me a...

25. Desenvolver competências profissionais para saber lidar com as situações que ocorrem na sala de aula.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
26. Desenvolver as minhas qualidades pessoais para ser professor.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
27. Descobrir o meu "estilo" pessoal de ser professor.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
28. Superar experiências de menor sucesso profissional na sala de aula, sem pôr em causa as minhas competências para ser professor.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
29. Ter experiências de sucesso profissional na sala de aula.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
30. Aprender observando os meus colegas a dar aulas.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
31. Ter confiança nas minhas competências para dar aulas.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
32. Desenvolver expectativas de sucesso profissional.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
33. Superar a ansiedade que tinha antes de dar as aulas.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
34. Ter feed-back positivo sobre a minha competência quando era bem sucedido nas aulas.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
35. Dar importância do meu esforço e persistência para ser bem sucedido nas aulas.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
36. Ter autonomia para fazer uso da minha criatividade e opções pessoais nas estratégias a utilizar no processo de ensino-aprendizagem.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Durante o período de Estágio Pedagógico teve oportunidade de se confrontar com diversas situações profissionais, nomeadamente aquelas que envolvem a relação com os alunos. Com base nas suas experiências profissionais durante este ano letivo, indique, através de uma cruz (X), o grau em que acha que conseguiu realizar alguns dos seus objetivos profissionais no domínio do relacionamento com os alunos, numa escala que vai de **1 (mal sucedido)** a **5 (bem sucedido)**.

- | | mal | bem |
|---|-------------------|-----|
| 37. Ter um bom relacionamento com os alunos | 1 2 3 4 5 | |
| 38. Levar os alunos a aprender..... | 1 2 3 4 5 | |
| 39. Ajudar os alunos..... | 1 2 3 4 5 | |
| 40. Ser recordado(a) pelos alunos de forma agradável..... | 1 2 3 4 5 | |
| 41. Contribuir para a formação plena dos alunos..... | 1 2 3 4 5 | |
| 42. Levar os alunos a gostar da matéria..... | 1 2 3 4 5 | |
| 43. Levar os alunos a sentirem-se realizados..... | 1 2 3 4 5 | |
| 44. Controlar o comportamento dos alunos na sala de aula..... | 1 2 3 4 5 | |

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO DE AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA (STOBÄUS, 1983)

O presente questionário é de caráter individual e sigiloso. A solicitação de identificação servirá apenas para comparação dos dados com outros instrumentos de acordo com a organização do pesquisador. Nesse sentido a confiabilidade pelo sigilo está assegurada. Gostaríamos que seus dados fossem preenchidos o mais precisamente possível. Marque com um X a Alternativa que você considera mais correta. Obrigado!

Identificação:

Nome: _____
 Idade: _____ Tempo de serviço: _____ Estado civil: _____
 Situação profissional: _____
 Escola onde exerce: _____
 Disciplina que ministra: _____
 E-mail: _____ Telefone: _____

	sim	quase sempre	algumas vezes	quase nunca	Não
1- Gostaria de ter saúde diferente?					
2- Tenho problemas de saúde?					
3- Considero satisfatória minha situação financeira?					
4- Gostaria de ter maior êxito profissional?					
5- Gostaria de ter saúde diferente?					
6- Gostaria de estudar mais?					
7- Preocupo-me com minha situação financeira?					
8- Considero-me profissionalmente realizado?					
9- Sinto-me, profissionalmente, inferior aos meus colegas?					
10- Gosto de aprender?					
11- Sei encontrar soluções para os problemas que aparecem?					
12- Tenho boa memória?					
13- Tenho facilidade de criar ideias?					
14- Considero-me uma pessoa feliz?					
15- Tenho curiosidades em conhecer coisas novas?					
16- Tenho planos para o futuro?					
17- Sinto conflitos interiores?					
18- Considero-me uma pessoa realizada na vida?					
19- Gostaria de ser mais inteligente?					
20- Fico tenso e preocupado quando encontro problemas?					
21- Gostaria de ter memória melhor?					
22- O meu passado deveria ter sido diferente?					
23- Canso-me facilmente?					
24- Consegui, até agora, realizar o que pretendia na vida?					
25- Preocupo-me muito comigo mesmo?					
26- Interesso-me pelos outros?					
27- Aceito a minha vida como ela é?					

	sim	quase sempre	algumas vezes	quase nunca	não
28- Tenho boas relações com as pessoas mais íntimas?					
29- Penso que os outros não têm consideração comigo?					
30- Relaciono-me bem com meus parentes?					
31- Parece-me que os outros têm vida melhor que a minha?					
32- Sinto-me abandonado pelos meus amigos?					
33- Sou dependente dos outros nas minhas necessidades econômicas?					
34- Sinto segurança em minhas atitudes?					
35- Considero-me uma pessoa tolerante?					
36- Tenho senso de humor?					
37- Tenho dúvidas sobre que atitude tomar?					
38- Aceito opiniões diferentes da minha?					
39- Sou uma pessoa triste?					
40- Acuso os outros de erros que eu cometo?					
41- Sinto-me magoado quando os outros me criticam?					
42- Sou uma pessoa medrosa?					
43- As opiniões dos outros têm influência sobre mim?					
44- Tenho certeza sobre o que está certo ou errado?					
45- Sou uma pessoa submissa?					
46- As convenções sociais me afetam?					
47- Sinto que os outros me evitam?					
48- Tenho medo da morte?					
49- Considero-me uma pessoa satisfeita?					
50- Se pudesse começar tudo de novo, gostaria de ter uma vida diferente?					

APÊNDICE 3**QUANTO DESSES SENTIMENTOS OU EMOÇÕES VOCÊ EXPERIENCIOU NO ÚLTIMO MÊS - (PANAS - Versão brasileira de Zannon & HUTZ, 2014).**

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou menos	Bastante	Muitíssimo
1	2	3	4	5
1. Bondoso			11. Valente	
2. Triste			12. Forte	
3. Animado			13. Humilhado	
4. Apaixonado			14. Curioso	
5. Chateado			15. Irritado	
6. Cuidadoso			16. Medroso	
7. Culpado			17. Nervoso	
8. Alegre			18. Orgulhoso	
9. Corajoso			19. Preocupado	
10. Envergonhado			20. Tímido	

ESCALA DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

Subescala 1

Gostaria de saber como você tem se sentido ultimamente. Esta escala consiste de algumas palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Não há respostas certas ou erradas. O importante é que você seja o mais sincero possível. Leia cada item e depois escreva o número que expressa sua resposta no espaço ao lado da palavra, de acordo com a seguinte escala.

1 Nem um Pouco	2 Um pouco	3 Moderadamente	4 Bastante	5 Extremamente
----------------------	---------------	--------------------	---------------	-------------------

- | | | |
|-----------------------|------------------------|------------------------|
| 1) aflito _____ | 17) transtornado _____ | 33) abatido _____ |
| 2) alarmado _____ | 18) animado _____ | 34) amedrontado _____ |
| 3) amável _____ | 19) determinado _____ | 35) aborrecido _____ |
| 4) ativo _____ | 20) chateado _____ | 36) agressivo _____ |
| 5) angustiado _____ | 21) decidido _____ | 37) estimulado _____ |
| 6) agradável _____ | 22) seguro _____ | 38) incomodado _____ |
| 7) alegre _____ | 23) assustado _____ | 39) bem _____ |
| 8) apreensivo _____ | 24) dinâmico _____ | 40) nervoso _____ |
| 9) preocupado _____ | 25) engajado _____ | 41) empolgado _____ |
| 10) disposto _____ | 26) produtivo _____ | 42) vigoroso _____ |
| 11) contente _____ | 27) impaciente _____ | 43) inspirado _____ |
| 12) irritado _____ | 28) receoso _____ | 44) tenso _____ |
| 13) deprimido _____ | 29) entusiasmado _____ | 45) triste _____ |
| 14) interessado _____ | 30) desanimado _____ | 46) agitado _____ |
| 15) entediado _____ | 31) ansioso _____ | 47) envergonhado _____ |
| 16) atento _____ | 32) indeciso _____ | |

Subescala 2

Agora você encontrará algumas frases que podem identificar opiniões que você tem sobre a sua própria vida. Por favor, para cada afirmação, marque com um X o número que expressa o mais fielmente possível sua opinião sobre sua vida atual. Não existe resposta certa ou errada, o que importa é a sua sinceridade.

1	2	3	4	5
Discordo Plenamente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo Plenamente
48. Estou satisfeito com minha vida				1 2 3 4 5
49. Tenho aproveitado as oportunidades da vida				1 2 3 4 5
50. Avalio minha vida de forma positiva				1 2 3 4 5
51. Sob quase todos os aspectos minha vida está longe do meu ideal de vida				1 2 3 4 5
52. Mudaria meu passado se eu pudesse				1 2 3 4 5
53. Tenho conseguido tudo o que esperava da vida				1 2 3 4 5
54. A minha vida está de acordo com o que desejo para mim				1 2 3 4 5
55. Gosto da minha vida				1 2 3 4 5
56. Minha vida está ruim				1 2 3 4 5

57. Estou insatisfeito com minha vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
58. Minha vida poderia estar melhor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
59. Tenho mais momentos de tristeza do que de alegria na minha vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
60. Minha vida é “sem graça” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
61. Minhas condições de vida são muito boas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
62. Considero-me uma pessoa feliz | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

APÊNDICE 5
WHOQOL – BREF

Instruções					
Este questionário é sobre como você se sente a respeito de sua qualidade de vida, saúde e outras áreas de sua vida. Por favor, responda a todas as questões. Se você não tem certeza sobre que resposta dar em uma questão, por favor, escolha entre as alternativas a que parece mais apropriada. Esta, muitas vezes, poderá ser sua primeira escolha.					
Por favor, tenha em mente seus valores, aspirações, prazeres e preocupações. Nós estamos perguntando o que você acha de sua vida, tomando como referência as duas últimas semanas . Por exemplo, pensando nas últimas duas semanas, uma questão poderia ser:					
	Nada	Muito Pouco	Médio	Muito	Completamente
Você recebe dos outros o apoio que necessita?	1	2	3	4	5

Você deve circular o número que melhor corresponde ao quanto você recebe dos outros de apoio de que necessita nestas últimas semanas.

Portanto, você deve circular o número 4 se você recebeu “muito” apoio como abaixo.

	Nada	Muito Pouco	Médio	Muito	Completamente
Você recebe dos outros o apoio que necessita?	1	2	3	0	5

Você deve circular o número 1 se você não recebeu “nada” de apoio.

Por favor, leia cada questão, veja o que você acha e circule o número que lhe parece a melhor resposta.

		Muito Ruim	Ruim	Nem Ruim Nem Boa	Boa	Muito Boa
1	Como você avalia sua qualidade de vida?	1	2	3	4	5

		Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito
2	Quão satisfeito(a) você esta com a sua saúde?	1	2	3	4	5

As questões seguintes são sobre o QUANTO você tem sentido algumas coisas nas últimas duas semanas.

		Nada	Muito Pouco	Médio	Muito	Completamente
3	Em que medida você acha que sua dor (física) impede você de fazer o que você precisa?	1	2	3	4	5
4	O quanto você precisa de algum tratamento para levar sua vida diária?	1	2	3	4	5
5	O quanto você aproveita a Vida?	1	2	3	4	5
6	Em que medida você acha que a sua vida tem sentido?	1	2	3	4	5
7	O quanto você consegue se concentrar?	1	2	3	4	5
8	Quão seguro(a) você se sente em sua vida diária?	1	2	3	4	5

9	Quão saudável é o seu ambiente físico (clima, barulho, poluição atrativos)?	1	2	3	4	5
---	--	---	---	---	---	---

As questões seguintes perguntam sobre QUÃO COMPLETAMENTE você tem se sentido ou é capaz de fazer certas coisas nestas últimas duas semanas.

		Nada	Muito Pouco	Médio	Muito	Completamente
10	Você tem energia suficiente para seu dia-a-dia?	1	2	3	4	5
11	Você é capaz de aceitar sua aparência física?	1	2	3	4	5
12	Você tem dinheiro suficiente para satisfazer suas necessidades?	1	2	3	4	5
13	Quão disponíveis para você estão as informações que precisa no seu dia-a-dia?	1	2	3	4	5
14	Em que medida você tem oportunidades de atividades de lazer?	1	2	3	4	5

As questões seguintes perguntam sobre **QUÃO BEM OU SATISFEITO** você se sentiu a respeito de vários aspectos de sua vida nas últimas duas semanas.

		Muito Ruim	Ruim	Nem Ruim Nem Bom	Bom	Muito Bom
15	Quão bem você é capaz de se locomover?	1	2	3	4	5

		Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito
16	Quão satisfeito(a) você está com a seu sono?	1	2	3	4	5
17	Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia-a-dia?	1	2	3	4	5
18	Quão satisfeito(a) você está com a sua capacidade para o trabalho?	1	2	3	4	5
19	Quão satisfeito(a) você está com consigo mesmo?	1	2	3	4	5
	Quão satisfeito(a) você					

20	esta com suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos colegas)?	1	2	3	4	5
21	Quão satisfeito(a) você esta com sua vida sexual?	1	2	3	4	5
22	Quão satisfeito(a) você esta com o apoio que você recebe de seus amigos?	1	2	3	4	5
23	Quão satisfeito(a) você esta com as condições do local onde mora?	1	2	3	4	5
24	Quão satisfeito(a) você esta com a seu acesso aos serviços de saúde?	1	2	3	4	5
25	Quão satisfeito(a) você esta com a seu meio de transporte?	1	2	3	4	5

As questões seguintes referem-se a COM QUE FREQUÊNCIA você sentiu ou experimentou certas coisas nas últimas duas semanas.

		Nunca	Algumas Vezes	Frequentemente	Muito Frequentemente	Sempre
26	Com que frequência você tem sentimentos negativos tais como mau humor, desespero, ansiedade depressão?	1	2	3	4	5

Alguém lhe ajudou a preencher este questionário?

Quanto tempo você levou para preencher este questionário?

Você tem algum comentário sobre o questionário

OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

ENTREVISTAS

Apresentação

Objetivo da entrevista

A pesquisa está buscando dados sobre as **vivências de licenciando no processo de formação na licenciatura e no primeiro ano de atuação profissional**. Nesse primeiro momento solicito sua atenção para responder às questões formuladas às quais estarão sendo referidas às vivências pretéritas e presentes sobre sua formação, assim como sobre sua motivação para a docência. Numa segunda fase de estudos serão selecionados sujeitos entre aqueles que participaram da primeira fase, que estejam iniciando carreira como docente, no sentido de analisar as respostas, relacionando-as com questões de mal-estar, bem-estar, autoimagem e autoestima. Além disso, pretende-se clarificar de forma mais concreta e aprofundada os desenvolvimentos nas variáveis em estudo. É neste sentido que solicito a sua colaboração.

Descrição do procedimento e garantia de confidencialidade

Para participar nesta primeira fase, deves responder de forma sincera algumas questões que lhe irei apresentar. A sua resposta deve ser registrada no espaço disponível para cada questão, podendo utilizar folhas anexas para complementar, caso seja necessário. Os registros são absolutamente confidenciais e nesse sentido o pesquisador se responsabiliza pelo sigilo dos participantes.

1ª FASE (QUESTÕES PARA LICENCIANDOS)

1. Motivação profissional inicial

1.1 Quais motivações que levaram a escolher este curso?

1.2 De que forma é que o ingresso neste curso se enquadrava no seu projeto de vida?

2. Percepção de eficácia acadêmica

2.1 O curso permitiu-lhe ou está permitindo confrontar-se com situações reais desta profissão e fazer uma auto-avaliação da sua vocação/competência para ser professor(a).

2.2 Depois das experiências acadêmicas que tem tido no contexto escolar, sente-se vocacionado(a) para desempenhar esta profissão?

2.3 Existe alguma situação que lhe causa sensação de Bem-estar? Cite quais?

4. Contribuições da formação educacional

4.1 As disciplinas de formação educacional/Estágio Pedagógico estão sendo úteis para a sua preparação profissional?

4.2 Como é que as disciplinas de formação educacional/Estágio Pedagógico poderiam ser mais vantajosas para a sua preparação profissional?

4.3 No desenvolvimento do curso foram trabalhados conteúdos na perspectiva de construção do bem-estar docente?

4.4 Sente que existe uma discrepância entre aquilo que está verificado na licenciatura e o que realmente acontece na realidade?

5. Realização e desenvolvimento profissional

5.1. Sente que os objetivos e expectativas que tinha antes de iniciar o curso foram/estão sendo alcançados?

5.2. Faça uma breve retrospectiva do desenvolvimento profissional ao longo do seu curso, em termos de:

- empenho profissional:
- desejo de continuar na profissão docente:

6. Perspectivas profissionais

6.1. Num esforço de antecipação do seu futuro profissional, como é que visualiza a sua carreira como docente ao nível de desenvolvimento:

- pessoal:
- profissional:

6.2 Já colocou a hipótese de optar por outra profissão?

6.2 Como é que seu bem-estar na profissão docente poderia ser aumentado?

7. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

2ª FASE (DOCENTES EM INÍCIO DE CARREIRA)

1. Motivação profissional inicial

1.1 O ingresso nesta profissão ainda se enquadra no seu projeto de vida para o futuro?

2. Percepção de eficácia profissional

2.1 O curso permitiu-lhe confrontar-se com situações reais desta profissão e fazer uma auto-avaliação da sua vocação/competência para ser professor(a).

2.2 Depois das experiências académicas que tem tido no contexto profissional, sente-se vocacionado(a) para desempenhar esta profissão?

2.3 Existe alguma situação que lhe causa sensação de Bem-estar? Cite quais?

2.4 Sente que os problemas da vida privada interferem na sua vida estudantil?

3. Contributos da formação educacional

3.1 As disciplinas de formação educacional/Estágio Pedagógico foram úteis para a sua preparação profissional?

3.2 Como é que as disciplinas de formação educacional poderiam ser mais vantajosas para a sua preparação profissional?

4. Realização e desenvolvimento profissional

4.1. Sente que os objetivos e expectativas que tinha antes de iniciar o curso foram/estão sendo alcançados?

4.2 Faça uma breve retrospectiva do desenvolvimento profissional ao longo do seu curso, em termos de:

- empenho profissional:
- desejo de continuar na profissão docente:

5. Perspectivas profissionais

5.1. Num esforço de antecipação do seu futuro profissional, como é que visualiza a sua carreira como docente ao nível de desenvolvimento:

- pessoal:
- profissional:

5.2 Já pensaste na hipótese de optar por outra profissão? (Pode explicitar melhor a sua resposta)

5.3 Como é que seu bem-estar na profissão docente poderia ser aumentado?

5.4 Sente necessidade de alguma formação específica para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para fazer frente às situações de mal-estar docente?

6. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

APÊNDICE 7**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO BEM ESTAR E DA QUALIDADE DE VIDA DURANTE A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS PERSPECTIVAS DE FUTURO À LUZ DA PSICOLOGIA POSITIVA” tem por objetivo: Investigar as vivências pessoais e profissionais de licenciandos em Educação Física e a construção do Bem-estar, analisando dados e relatos sobre aspectos do bem estar docente e discente, afetos positivos e negativos e a autoimagem e autoestima durante este processo de formação. Sua participação consiste em responder em questionários e participar de entrevistas, gravadas, duração de cerca de 1h, que serão preenchidos e posteriormente analisados.

Como aluno de doutorado em Educação Marcio Alessandro Cossio Baez, (fone 55 99840020) e Claus Dieter Stobäus (51 3320 3635) professor do Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, responsáveis por esta pesquisa, asseguramos a manutenção da privacidade das pessoas e instituições citadas em qualquer momento da pesquisa. O telefone do Comitê de Ética da PUCRS é (51) 33204345, que funciona de segunda a sexta, das 8:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:00, endereço Av. Ipiranga 6681, prédio 40, sala 505, CEP 90619.900- Porto Alegre.

Eu, _____, licenciando/professor convidado, declaro que recebi informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei nesta investigação, sem ser coagido a responder eventuais questões por mim consideradas de menor importância ou constrangedoras. Assim, estou informado de que a qualquer momento posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação à entrevista e demais procedimentos, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer dificuldade para mim ou implique em problemas pessoais e profissionais.

A minha assinatura neste Termo de Consentimento autoriza os pesquisadores a utilizar e divulgar dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade, bem como a de pessoas ou escolas eventualmente por mim citadas.

Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pelo pesquisador.

Porto Alegre-RS, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do participante

Pesquisadores Marcio Alessandro Cossio Baez; Claus Dieter Stobäus

ANEXOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
(Lei n. 11.640, de 11 de janeiro de 2008)

Mem. 005/2014

Uruguaiana, 21 de Março de 2014.

Ao Comitê de Ética da PUCRS
Porto Alegre-RS

Assunto: **Autorização para realização de coleta de dados**

A Coordenação do Curso de Educação Física, vem por meio deste informar que esta autorizada a realização da coleta de dados, junto aos discentes e docentes, do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana, para tese de doutorado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, intitulada: **O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO BEM ESTAR E DA QUALIDADE DE VIDA DURANTE A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS PERSPECTIVAS DE FUTURO À LUZ DA PSICOLOGIA POSITIVA**, de autoria de Marcio Alessandro Cossio Baez, sob orientação do professor Claus Dieter Stobäus.

Atenciosamente,

Marta I.C.M. da Silveira
Marta Iris Camargo Messias da Silveira
Coordenadora do Curso Educação Física
Campus Uruguaiana

Marta I.C.M. da Silveira
Coordenadora do Curso de
Educação Física
UNIPAMPA



Aprovação da Pesquisa na Comissão Científica da PUCRS

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COMISSÃO CIENTÍFICA**

PROCOLO DE PESQUISA Nº/2014

PROJETO DE PESQUISA:

**O processo de construção do bem estar e a qualidade de vida durante a
formação em Educação Física
e suas perspectivas de futuro a luz da psicologia afetiva.**

Doutorando: Marcio Alessandro Cossio Baez

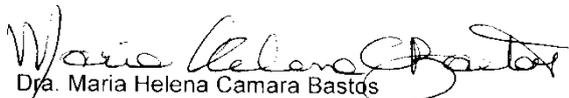
ORIENTADOR: Dr Claus Stobaüs

A pesquisa objetiva investigar as vivências pessoais e profissionais de licenciados em Educação Física e a passagem para o mundo do trabalho (acadêmicos e docentes do curso de licenciatura). O projeto apresenta o foco de pesquisa, a justificativa, objetivos, referenciais teóricos e metodológicos (ficha informativa, questionários padronizados, entrevistas semiestruturadas), cronograma, aspectos éticos, referências. Anexo: questionários, roteiro de entrevistas, TCLE e carta de autorização da instituição: UNIPAMPA.

A pesquisa é aprovada, pois o doutorando já realizou o Exame de Qualificação da proposta.

Considerando que os instrumentos de pesquisa solicitam a identificação do sujeito respondente, o encaminhamento para o CEP é obrigatório.

Porto Alegre, 3 de setembro de 2014


D^{ca}. Maria Helena Camara Bastos
p/Comissão Científica da FACED

Aprovação da Pesquisa na Plataforma Brasil

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO BEM-ESTAR E A QUALIDADE DE VIDA DURANTE A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS PERSPECTIVAS DE FUTURO À LUZ DA PSICOLOGIA POSITIVA

Pesquisador: claus dieter stobaus

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 34587214.6.0000.5336

Instituição Proponente: UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 808.522

Data da Relatoria: 10/10/2014

Apresentação do Projeto:

O estudo busca aprofundar conhecimento da trajetória pessoal e profissional do discente que se torna docente e suas relações com aspectos de bem-estar docente, qualidade de vida, auto-imagem e autoestima a luz da psicologia positiva, em pesquisa tipo levantamento quanti-qualitativa, transversal, em nível exploratório-descritivo, oferecendo suporte para a investigação no decorrer do curso de graduação (licenciatura) em Educação Física mais um semestre do início da carreira profissional dos envolvidos, levantando dados quantitativos por meio de ficha informativa e questionários padronizados, complementados com dados qualitativos obtidos através de entrevistas com respostas abertas.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário da pesquisa é investigar as vivências pessoais e profissionais de licenciandos em Educação Física e a passagem para o mundo do trabalho, analisando dados e relatos sobre aspectos do bem estar discente que se torna docente, qualidade de vida, afetos positivos e negativos e a auto-imagem e autoestima durante este processo de formação.

Os objetivos secundário são: - Identificar como se estruturam os aspectos de auto-imagem e a autoestima, que contribuem para o desenvolvimento do bem-estar dos licenciandos em Educação Física e seus professores formadores no processo de formação e início da carreira profissional; -

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 40, sala 505
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 808.522

Identificar níveis de qualidade de vida dos licenciandos em Educação Física e seus professores formadores no processo de formação e início da carreira profissional;

- Analisar elementos que constituem a construção do bem-estar através de análises quantitativas e qualitativas do trajeto pessoal e profissional de licenciandos em final de formação e em seu início de carreira docente; - Identificar níveis de bem-estar dos licenciandos em Educação Física e seus professores formadores no processo de formação e início da carreira profissional; - Analisar e correlacionar níveis de autoimagem, autoestima, bem estar docente, e bem estar dos licenciados; - Investigar as estratégias utilizadas para a construção de uma imagem positiva.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos decorrentes da aplicação dos instrumentos de pesquisa.

Quanto aos benefícios: agregar valor ao campo de conhecimento empírico e a devolução dos resultados aos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo relevante no que tange ao bem estar e qualidade de vida para um segmento importante da sociedade. A pesquisa está bem desenvolvida e fundamentada.

Dúvidas quanto à metodologia foram esclarecidas e o orçamento revisado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos obrigatórios foram revisados e agora estão corretos.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após as revisões solicitadas, o projeto está aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 40, sala 505
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucls.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 808.522

PORTO ALEGRE, 26 de Setembro de 2014

Assinado por:
Rodolfo Herberto Schneider
(Coordenador)

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 40, sala 505
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucrs.br