



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PEDAGOGIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
**A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ENSINO,
PESQUISA E EXTENSÃO**

Pedro Henrique Zubcich Caiado de Castro – CAp UERJ
Ellen Aniszewski – UNESA/UFRRJ
Fabiane Frota da Rocha Morgado – UFRRJ
Flávio Chame – IEFD UERJ
José Antonio Vianna – PPGEB UERJ
Stefany Santana Terra Ribeiro Gomes – PPGEB UERJ

RESUMO

O presente painel – inserido no contexto do eixo temático: saberes da didática, formação e desenvolvimento profissional de educadoras(es) - visou discutir os múltiplos processos formativos caros à formação inicial docente em Educação Física. Para tanto, no ensino, o primeiro trabalho abordou a figura do professor formador, no intento de compreender os saberes e práticas que permeiam sua atuação. O segundo estudo focalizou a extensão no processo de formação docente, com direcionamento para os impactos da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas no percurso formativo do licenciando. E, por último, a terceira pesquisa enveredou pela análise da produção científica de professores e orientandos em fase de Trabalho de Conclusão de Curso, tendo como enfoque as subáreas que constituem o campo científico da Educação Física. Em conclusão, embora articulados em direção à formação do licenciando para atuação em contexto escolar, observou-se que as diferentes especificidades do tripé ensino, pesquisa e extensão possuem potencialidades e fatores limitantes. Além disso, enquanto ponto em comum, os estudos convergiram ao salientar a importância de uma formação inicial docente que mobilize suas diferentes faces em direção à atuação no âmbito da escola básica.

Palavras-chave: Formação docente, Educação Física, Escola

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES FORMADORES NO CONTEXTO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Pedro Henrique Zubcich Caiado de Castro – CAp UERJ

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar as concepções e práticas adotadas por professores formadores em um curso de licenciatura em Educação Física. Utilizou-se, do ponto de vista metodológico, a entrevista semiestruturada no sentido de explorar as contribuições de quatro professores formadores selecionados. Os resultados revelaram convergências dos relatos dos docentes, na medida em que evidenciaram uma proposta formativa destinada a desenvolver conhecimentos e práticas alinhados ao contexto escolar. Conclui-se que, apesar das contradições encontradas no currículo, os esforços em direção a uma formação centrada na escola foram consistentemente apresentados nas narrativas construídas durante esta pesquisa.

Palavras-chave: professor formador, formação docente, educação física.

INTRODUÇÃO

A formação docente, em Educação Física (EF), tem sido alvo recorrente de pesquisas que visam entender como currículos, projetos pedagógicos, professores e licenciandos interagem em direção ao longo do percurso formativo para a atuação na escola básica (Cruz; Castro, 2019).

Figura de destaque, o professor formador tem demonstrado importância incontornável no contexto dos cursos de formação de professores, em nível superior. Entende-se o professor formador como docente universitário responsável por conduzir disciplinas em cursos de licenciatura (Marcon; Graça; Nascimento, 2010, 2013; Cruz; Castro, 2019).

A compreensão sobre o papel do professor formador demanda o entendimento sobre características da docência universitária. Therrien; Dias (2016) afirmam que tal atuação requer formação profissional intencional – diferente de certa imagética na qual basta o domínio técnico-científico de um determinado saber técnico-disciplinar para lecionar. Portanto, cabe questionar se a formação em pesquisa – oferecida no âmbito do mestrado e doutorado – é suficiente para formar o docente para atuar no ensino superior (Therrien e Dias, 2016).

Há, portanto, o choque entre a formação para pesquisa conferida ao docente do ensino superior e sua súbita colocação no exercício da docência em nível superior sem, em princípio,

robustecimento didático-pedagógico necessário para sua atuação. Enquanto reflexo desta discrepância, a atuação docente no ensino superior tem sido frequentemente demarcada pela imitação da docência vivenciada pelo professor na época de seu curso de graduação (Therrien e Dias, 2016).

Outros fatores que figuram no contexto do ensino superior, com base em Therrien; Dias (2016), encontram-se nos seguintes aspectos: contratação de professores, majoritariamente, por sua capacidade enquanto pesquisador – vide, principalmente, currículo científico –; ausência de políticas públicas substantivas para formação e acompanhamento da docência no ensino superior; pouco ou nenhum foco da formação de programas de pós- graduação para atuação do docente em nível superior; e, pouco incentivo para pesquisas sobre a docência e o ensino superior.

No contexto da licenciatura em EF, a literatura sobre o professor formador converge com Therrien; Dias (2016) ao denotar ausência de uma ação docente consubstanciada e pedagogicamente orientada (Madelá, 2016; Cauduro, 2016), escassa formação para a docência universitária, no cenário da pós-graduação *stricto sensu* (Machado Silva, 2009; Pacheco, 2011) e indistinção entre a atuação em cursos de bacharelado e licenciatura, na área (Oliveira, 2015).

Ante o argumentado, no intuito de melhor compreender a atuação do professor formador, selecionou-se uma instituição de nível superior federal, pioneira no campo da EF, situada na cidade do Rio de Janeiro. Estabeleceu-se as seguintes perguntas norteadoras: quais concepções de docência e práticas pedagógicas prevalecem no sentido da atuação do professor formador da instituição? Quais conhecimentos compõem a ação pedagógica dos docentes universitários desse espaço? O que as práticas declaradas revelam sobre os procedimentos didático-pedagógicos empreendidos por esses professores?

Dessa forma, o objetivo da pesquisa se deu no sentido de compreender as concepções e práticas que norteiam a docência de professores formadores do curso de licenciatura em EF da instituição em questão. Destaca-se, ainda, que o trabalho aqui apresentado é fruto de um recorte da tese de Castro (2020).

METODOLOGIA

O curso de licenciatura em EF escolhido é tradicional no campo e é datado do início do século XX. O percurso formativo é distribuído em oito semestre. O licenciando deve concluir as disciplinas curriculares obrigatórias e de livre escolha, o estágio obrigatório, o trabalho de conclusão de curso e atividades complementares. Nenhum dado do curso será revelado para

O currículo se constitui de alguns eixos formativos. Nota-se certa concentração de disciplinas esportivas, no início do curso. Há também um eixo voltado à área da saúde, expresso em disciplinas como anatomia, a fisiologia e a cinesiologia. Já o escopo formativo da Educação é compartilhado com a Faculdade de Educação, visualizado em disciplinas ligadas à formação histórica da educação brasileira, psicologia, filosofia e sociologia da educação. Próximo ao final do curso, há disciplinas de formação específica para atuação na escola básica, tais como a educação física na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio, além das disciplinas didática da educação física I e II.

Como estratégia metodológica, optou-se pelo uso de entrevistas semiestruturadas (Goldenberg, 2004) quatro professores atuam no curso com o eixo formativo voltado às disciplinas que formam o professor de EF para atuar na educação básica. Para tanto, adotou-se os critérios: ser professor formador efetivo; estar à frente das disciplinas que têm vínculo direto com a formação do licenciando para o âmbito da EF escolar: EF na educação infantil (6º período do curso); EF no ensino fundamental (7º período do curso); e, EF no ensino médio (8º período do curso).

No que tange à realização das entrevistas, optou-se pelo molde semiestruturado, com perguntas ou tópicos abertos, tais como assinala Goldenberg (2004), buscando depreender as concepções de formação docente dos professores formadores das disciplinas em questão, na mesma perspectiva utilizada no estudo de Cruz e André (2014).

Aplicados os critérios de seleção elencados, encontrou-se quatro professores que conduziram as três disciplinas: AL, A, H e S. As entrevistas foram realizadas por meio de plataforma digital com acesso à imagem em vídeo e áudio, em virtude da pandemia de COVID - 19.

As perguntas norteadoras das entrevistas visaram estimular o professor formador a narrar a sua docência, com enfoque no que pensam e fazem para formar os futuros professores de EF. Em específico, escrutinou-se o papel de sua disciplina no contexto formativo, as estratégias utilizadas no cotidiano com seus alunos, além de sua concepção sobre os conhecimentos necessários para ser professor de EF, na escola.

Considerou-se o uso das práticas declaradas narradas por esses professores, como forma de compreender as representações que fazem sobre sua atividade docente, como sustenta Altet (2007, p. 1199-1200):

As práticas declaradas dizem respeito ao que os sujeitos dizem fazer; suas declarações são coletadas a partir de questionários e/ou entrevistas. O discurso dos professores a propósito de sua atividade, especialmente em sala de aula, é rico porque comporta,



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA e PEDAGOGIA além de suas representações, a parte de conscientização de sua própria atividade, uma parte do que os sujeitos incorporaram em relação ao que deveria ser feito.

Por fim, antes de sua realização, a pesquisa obteve aprovação no comitê de ética em pesquisa do Centro de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob cadastro 07867319.9.0000.5582, parecer 3.177.796.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, os professores formadores foram perguntados sobre a importância de sua disciplina para a formação do licenciado em EF. As respostas foram na direção de afirmar a importância do núcleo específico de formação para atuação na escola – disciplinas: educação física na educação infantil, ensino fundamental e médio. Professora S destaca:

[...] eu entendo a importância dessas disciplinas como espaço de sistematizar uma produção no campo da educação física escolar. Porque acaba que os outros componentes ficam com foco nas suas especificidades e essa perspectiva da teoria pedagógica, eu percebo que ficava um pouco uma lacuna. A gente via isso e talvez ainda vê nos próprios T.C.C., a falta de clareza que os alunos têm com relação a essa base teórica que dá suporte à atuação da educação física escolar, embora ela não seja oriunda, a gente não fala de uma base teórica, o campo tá aí com diferentes matrizes e aí cada professor, conforme a sua visão de educação, de mundo, vai se aproximando dos seus projetos. Mas eu vejo essas disciplinas no sentido de organizar esse campo pedagógico que dá suporte à práxis docente. [Professora S].

De maneira geral, destacam-se dois pontos principais nas fala da professora: a especificidade do ambiente escolar na educação básica e a orientação pedagógica na docência. Essa perspectiva dialoga com a compreensão das características distintas da função docente conforme abordado por Roldão (2005, 2007). Assim, a formação de professores para atuação na educação básica, especialmente no contexto da EF, demanda o desenvolvimento de um percurso formativo que explore, vivencie e reflita sobre a realidade escolar e suas particularidades.

A fala de S se dá no sentido de explicitar uma docência balizada e articulada, em que o licenciando é convidado a construir sua base de conhecimento. Nesse sentido, aproxima-se de uma perspectiva docente para além da reprodução do gesto motor descontextualizado (Marcon; Graça; Nascimento, 2010).

A professora H adiciona ao relato:

Então a gente dividiu nesse sentido, e, também, estrategicamente, que a gente pensava que seria mais produtivo colocar [as disciplinas o eixo de formação para escola] mais pro fim do currículo, porque seria uma forma de você fazer a síntese das disciplinas

Tal como Formosinho (2009), professora H dispõe vai ao encontro de um pensamento profissionalizante sobre a formação de professores. No relato, a docente denota ser importante compreender o contexto de construção da disciplina e sua presença no currículo, o que a precede e sucede e, também, sua interlocução como a prática profissional, deixam-se latentes ao longo da entrevista.

Na esteira, indagou-se aos professores formadores se achavam suficiente o contato com a EF escolar, de forma mais detida, apenas nesta disciplina e, ainda, como percebia a relação com as demais disciplinas.

O professor A mencionou a importância de que o licenciando cursasse a disciplina que conduzia – educação física no ensino fundamental – com objetivo de que compreendesse a importância da diversificação de conteúdos e da adequação à faixa etária dos alunos. Elencou sua experiência como professor do ensino básico para denotar a lacuna de sua formação inicial e a consequente dificuldade para ministrar alguns conteúdos, como danças e atividade rítmico-expressivas.

A concepção de professor A demonstra que sua condução pedagógica rumava à diversificação de conteúdos. Nessa perspectiva, o licenciando criaria referentes para sua ação didático-pedagógica com enfoque na pluralidade de conteúdos que poderiam ser trabalhos na EF (Pacheco, 2011).

Já o professor AL, ante à condução da disciplina educação física na educação infantil, explicita uma característica específica que o impõe alguns desafios:

Eu percebo que tem colegas que fazem um trabalho com educação física no ensino fundamental ou no ensino médio, em que às vezes eles fazem alguma prática em que os próprios alunos da disciplina dão aula para seus colegas. Eu diria pra você que isso é muito distante no caso da educação física infantil. Os comportamentos de uma criança de 2, 3, 4 anos nenhum aluno universitário é capaz de se aproximar. As coisas que acontecem dentro do espaço de educação infantil são muito diversas daquela que você pode tentar com seus alunos, por isso que eu acho que seria legal se tivesse uma disciplina voltada um pouco para a prática em um diálogo entre teoria e prática [Professor AL].

A fala de Al dialoga com Lacerda; Costa (2012), na medida em que aborda a necessidade de uma presença mais substantiva da educação infantil no currículo de licenciatura em EF. Além disso, reforça as dificuldades que o distanciamento entre universidade e escola básica coloca quanto à formação do licenciando.

A professora S, docente que leciona nas três disciplinas, observa certa fragmentação curricular, na instituição participante, no seguinte sentido:

[...] eu vejo um olhar para todo o currículo de forma que os componentes curriculares que nós temos construam essa articulação. Não só internamente, no seu conteúdo interno, mas essa articulação necessariamente com outros campos, essa parceria com a escola ou com outros espaços de aprendizagem que não se dão só na escola, mesmo que a gente esteja falando de licenciatura. [...]. Porque dessa forma, essa tessitura vai construindo um sentido de formação docente, e quando isso já fica, quando os alunos que localizam isso a partir do 5º período na Faculdade de Educação ou nessas 3 disciplinas, isso já aponta pra gente uma fragmentação bastante que, enfim, coloca por terra o projeto de licenciatura. [Professora S].

A necessidade de um projeto formativo comum fica evidente na fala da professora S. A fala da docente supõe um imbricamento para que os componentes disciplinares convirjam numa mesma direção de formação, tal como sustenta Formosinho (2009). Dessa forma, entende-se que todo o professor formador que atua em um curso de graduação – especialmente, no caso desse estudo, a licenciatura em EF – deve agir colaborativamente para formar o professor que atuará no ensino básico. A ideia fragmentada de que o docente universitário atua de forma isolada, em sua disciplina, desprofissionaliza a formação inicial docente (Formosinho, 2009)

A ausência do projeto comum mencionado pela professora S é explicada no depoimento da professora H:

A gente tem uma característica na [instituição participante] que o professor é tão autônomo, tão independente que ele desconsidera a hora que ele bem entende a matriz curricular. Então quem me conhece na escola sabe que eu sempre falei a mesma coisa: qual é o projeto de curso de educação física da [instituição participante]? [...] Eles não sabem qual é a matriz de idealização, como foi pensado. A maioria não sabe discutir isso. Eles discutem os guetos, os departamentos, quantas carga horárias. "Não põe mais disciplina, não quero mais carga horária não [Professora H].

O relato da professora H está alinhado com os estudos de Therrien e Dias (2016), Cruz (2017), Cruz e Castro (2019) e Castro e Baptista (2022), os quais discutem o papel do professor formador, sua formação prévia e o contexto de sua atuação. A ausência de iniciativas políticas e projetos específicos que promovam uma formação explícita e contextualizada para atuar no ensino superior pode ser responsável por esse desengajamento. Quando o professor formador, que frequentou pelo menos seis anos dedicados ao mestrado e doutorado, em isolamento durante sua pesquisa de dissertação/tese, não é preparado para se integrar a um todo, a um contexto ou a uma rede colaborativa em prol de um objetivo comum, torna-se improvável que tal engajamento ocorra de forma espontânea.

Questionados acerca dos conhecimentos elementares para que o futuro professor exerça seu trabalho, os formadores entrevistados convergiram no sentido do que Shulman (1987) estabeleceu enquanto base de conhecimentos para a docência. O professor A argumenta:

É porque se achou que a educação física peca à beça porque ela entra num espaço que existe um planejamento [...]. E mais do que isso: tem um planejamento central [...] tenta fazer da educação física uma disciplina técnica, única e exclusivamente. "Vamos aprender a técnica do vôlei, do atletismo, da dança". Não, é mais do que isso. É você além de conhecer um pouco da técnica, você compreender o espírito do lazer de você jogar vôlei, você se jogar pra pegar uma bola, você dá um drible de basquete, você participar de uma corrida com amigos, você dar cambalhota.

A centralidade no planejamento, com base na fala do professor entrevistado, coaduna com os argumentos de Cruz e Castro (2019), tendo em vista que os autores, em sua pesquisa empírica, obtiveram achados também nesse sentido. Além disso, ao traçar diálogo com Roldão (2005, 2007), tem-se que uma concepção alargada de docência implica que o o docente não se reuma a dominar o conteúdo da disciplina que conduz; mas, planejar, de forma embasada, sua ação pedagógica em favor da aprendizagem do aluno.

Nesta perspectiva, o professor AL aborda outros conhecimentos caros ao professor. O primeiro deles é o saber sobre o projeto político pedagógico da escola:

Bom, primeiramente eu te diria que é fundamental que ele conheça onde se situa esse ensino, quais as características desse ensino com relação a legislação que o rege, ao projeto político pedagógico ao qual ele vai se inserir, isso pode ser da escola, de uma unidade, pode ser de uma rede. Ele precisa conhecer esse projeto político pedagógico. E, vindo a ser professor, ele ter consciência que esse projeto é um planejamento que atua com um real, que dá orientações que vai influenciar as vivências dentro da escola [...]. É um documento que o professor precisa ter acesso, manusear, e sobretudo participar da sua construção, avaliação, reformulação periódica como é necessário [Professor AL].

De forma nítida, o relato de professor AL se aproxima de forma substantiva ao conhecimento pedagógico geral proposto na base de conhecimento para a docência (Shulman, 1987). Mas, vai além, e adiciona:

Do ponto de vista da nossa contribuição específica em termos corporais, eu trabalho, trabalhei com os alunos sempre a partir do estudo das características que são próprias da faixa etária que ele tá trabalhando. [...] O que ocorre com aquelas crianças em termos físicos, não só físicos, em termos psicológicos, sociais, culturais? Em que contexto aquelas crianças vivem? Quais são suas famílias? Tudo isso faz parte do conjunto de conhecimento de o professor precisa ter para conhecer aquelas crianças. [Professor AL].

AL deixa patente outro conhecimento caro para que o professor exerça sua função: o conhecimento dos contextos educacionais e o conhecimento sobre os alunos e suas características (Shulman, 1987). AL ainda contribui:

Diria também que é importante ele conhecer alguns referenciais do trabalho didático.

O professor AL, nesse trecho, faz menção a uma docência complexa e contextualizada que permita ao licenciando construir sua base de conhecimentos docentes dotada de intencionalidade, da mesma forma que orienta Shulman (1987) .

Professora H sustenta a seguinte argumentação:

O nosso currículo da faculdade não tem aprendizagem motora, não tem desenvolvimento motor, então como é que a gente vai preparar? Ai como você argumenta, na escola, que a pessoa mais especialista na escola que sabe ensinar movimento sou eu professor de educação física? Não tem, porque ele não teve na formação, ele não sabe a importância da relação do aspecto fisiológico do aspecto neurofisiológico, relacionado com o pedagógico e relacionado com o sociológico. [Professora H].

Professora H reforça, neste trecho em outros momentos, a necessidade de que o professor de EF – no contexto da formação e na atuação no ensino básico – não pode prescindir de sua função de origem: ensinar o movimento. Portanto, na perspectiva da professora, o conhecimento do conteúdo específico da matéria a ser ensinada (Shulman, 1987) é vital para o compósito de conhecimentos profissionais para a docência. Há que se contextualizar este ponto com as demais contribuições da entrevista de H, a qual não permite inferir que o ensino do movimento se dá numa perspectiva técnico-reprodutivista, mas, ao contrário, na fala da professora, o movimento aparece como direito do aluno a acessar uma linguagem de interação com o mundo; não mera reprodução de gestos técnicos.

Sobre o papel do professor formador em percurso formativo que se delineia desse modo, as falas dos quatro professores convergiram na medida em que se enxergaram como aquele que atua na colaboração de construção de conhecimentos por parte tanto do licenciando como do aluno que está no ensino básico. Sobre isto, a professora H declara:

Ele é um facilitador, mediador da construção desse conhecimento pra esse futuro profissional. Volto pra formação pessoal, você consegue ser só facilitador ou ditador, um autoritário? [Professora H].

Ante ao trecho apresentado, observa-se que o conceito tradicional do professor universitário, conforme delineado por Roldão (2005, 2007), caracterizado pela posse do conhecimento e domínio absoluto do conteúdo, não foi corroborado pela argumentação dos professores entrevistados. Pelo contrário, os relatos dos docentes convergem de maneira



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DOCENTES (ENDDP) consistente ao enfatizar a visão do aluno como um indivíduo em processo de desenvolvimento, necessitando de estímulo para construir sua própria base de conhecimento.

É evidente, portanto, que os formadores destacam a importância crucial do docente universitário no contexto da formação de professores. Esses docentes não apenas possuem conhecimentos específicos que se alinham a uma concepção de conhecimento profissional para a docência, mas também adotam uma postura de mediação e orientação da aprendizagem, integrando diversos saberes em prol do aluno.

Por fim, destaca-se que, como sustentam Cruz e Castro (2019), o professor formador não forma apenas com o conteúdo que trabalha. As estratégias didático-pedagógicas utilizadas também são fundamentais nesse contexto formativo. Dessa forma, quando o docente universitário planeja e dá contornos a uma estratégia didático-pedagógica, de forma dialógica, com enfoque na exposição dos objetivos e avaliação que serão demandados, auxilia, em alguma medida, a criação de referências para que o repertório pedagógico do licenciando seja construído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui desenvolvido objetivou a compreensão de discursos e práticas declaradas de quatro professores formadores de um curso tradicional quanto à formação de professores de EF no cenário brasileiro. Como justificativa, a necessidade de melhor compreensão do professor formador, no contexto da formação inicial na área, mostrou-se fundamental para sustentação da pesquisa realizada.

Os procedimentos metodológicos utilizados consistiram na realização de entrevistas semiestruturadas realizadas por meio *on line*. Os critérios utilizados para a seleção dos professores formadores se baseou, principalmente, na atuação em disciplinas centrais para um curso de licenciatura em EF.

Construiu-se achados fundamentais para a pesquisa, a saber: o uso de sustentáculos teóricos que robustecem a prática profissional do licenciando; a preocupação do professor formador com o percurso formativo do aluno; e, a evidência de práticas declaradas alinhadas com uma perspectiva alargada de formação docente;

Em relação aos limites da presente pesquisa, pontua-se a necessidade de ampliação do universo pesquisado. Para além, recomenda-se estudos que possam se direcionar a um viés propositivo e não apenas analítico.

ALTET, M. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1196–1223, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4321>. Acesso em: 04 ago. 2022.

CAUDURO, T. G. **A prática mediadora do professor formador do curso de Educação Física** - licenciatura de uma universidade do noroeste do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integral do Alto Uruguai e das Missões. Rio Grande do Sul, 2016.

CASTRO, P. H. Z. C. **A formação de professores de Educação Física na EEFD/UFRJ: do percurso formativo ao professor formador**. Tese de doutorado, (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2020.

CASTRO, P. H. Z. C.; BAPTISTA, G. G. Didática multicultural e educação física: entre a escola e a formação inicial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 17, n. 1, p. 0557–0575, 2022.

CRUZ, G. B. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 672–689, set. 2017.

CRUZ, G. B. CASTRO, P. H. Z. C. A didática e a formação do professor de Educação Física: uma análise a partir da avaliação de alunos concluintes. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, p. 1–25, 2019.

FORMOSINHO, J. (org). **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LACERDA, C. G. DE; COSTA, M. B. DA. Educação física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 2, p. 327–341, abr. 2012.

LAPIS, E. C. **Concepções de educação e saberes presentes no projeto de formação de professores de educação física da Universidade Federal do Maranhão (1980 - 2006)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

MACHADO SILVA, S. M. F. **Docência universitária: repensando a prática do professor de Educação Física**. 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2008.

MADELA, A. **Saberes docentes e prática pedagógica: diálogos na formação inicial em Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó. 2016.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDEPE)
MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. do. Estruturantes da base de conhecimentos para o ensino de estudantes-professores de Educação Física. **Motriz: rev. educ. fis. (Online)**, Rio Claro, SP, v. 16, n. 3, p. 776-787, 2010.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 27, n.4, p. 633-645. 2013.

OLIVEIRA, G. T. A. **Marcos e marcas da licenciatura em educação física no processo de ensino-aprendizagem de formadores e formandos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba/Programa de Pós-Graduação em Educação.

PACHECO, M. K. **Formação de professores de Educação Física para atuação na Educação Básica**: o que dizem os professores formadores. Curitiba, PR. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2011.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, PR, v. 12, n. 13, 2005. DOI: 10.14572/nuances.v12i13.1692.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, 2007. p. 94-181.

SHULMAN, L “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform”, a **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Tradução: Leda Beck. Revisão Técnica: Paula Louzano.

SHULMAN, L Signature pedagogies in the professions. **Daedalus**. v. 134, n. 3, On Professions & Professionals. 2005. p. 52-59.

TERRIEN, J.; DIAS, A. M. I. (org.). Docência universitária. **Em aberto**, v. 29, n. 97, p. 1-180, 2016.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PERCEPÇÃO DE LICENCIANDOS(AS) EM EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA DE UM CURSO DE EXTENSÃO SOBRE MOTIVAÇÃO NAS AULAS

Ellen Aniszewski – UNESA/UFRRJ
Fabiane Frota da Rocha Morgado - UFRRJ

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa foi analisar a percepção de licenciandos(as) em educação física acerca de um curso de extensão sobre motivação nas aulas sob a perspectiva das Necessidades Psicológicas Básicas no que se refere à relevância da temática, formato e duração. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo de caráter descritivo em que a amostra foi composta por 15 estudantes. Os resultados, de maneira geral, indicam percepção positiva dos participantes sobre todos os aspectos incluindo o conhecimento da temática para aplicação prática na atuação profissional após o curso. Como conclusão, a presente pesquisa indica a necessidade de esforço contínuo para promover uma formação de professores de Educação Física alinhada com a realidade do ambiente escolar, considerando o fenômeno do desinteresse e afastamento das aulas como um desafio a ser enfrentado e superado a partir do conhecimento formal da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas e sua aplicação pedagógica.

Palavras-chave: Curso de extensão, Necessidades Psicológicas Básicas, Motivação.

INTRODUÇÃO

A construção do conhecimento em educação deve se caracterizar pelo movimento contínuo de retroalimentação entre teoria e prática. Nesse sentido, a realização de pesquisas é imprescindível para o avanço do processo reflexivo das questões oriundas das práticas com vistas à solução de novas demandas educacionais bem como se debruçar sobre possibilidades estratégicas para atenuar as fragilidades do processo ensino-aprendizagem. Recorrer à literatura faz parte do caminho a ser percorrido na busca de atualizações e identificação da fronteira do conhecimento de determinada área (Gomes; Caminha, 2014).

No que tange à Educação Física Escolar, o estudo dos aspectos motivacionais que permeiam o ambiente das aulas práticas é fundamental na construção de caminho possível para atenuar o fenômeno do desinteresse pelas aulas da disciplina, abordado de maneira recorrente na literatura (Cardoso; Ricardo; Nunez, 2014; César *et al.*, 2010; Mazyari *et al.*, 2012; Silva; Silva; Paula, 2016; Silva; Coffani, 2013), com maior ênfase no ensino médio, pois é a fase de ensino em que o fenômeno tem se apresentado de forma mais consistente. No entanto, investigações realizadas tanto no cenário internacional (Spencer-Cavaliere; Rintoul, 2012; Štemberger, 2014) quanto no Brasil (Aniszewski, *et al.* 2019) sugerem que esse fenômeno está acontecendo cada vez mais cedo.

reportam a estreita relação entre a satisfação das necessidades psicológicas básicas e o aumento da motivação intrínseca e comportamentos autodeterminados, com efeito à participação e engajamento nas aulas de Educação Física (Chen; Hypnar, 2015; Rutten *et al.*, 2015). Sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação, as Necessidades Psicológicas Básicas precisam ser atendidas satisfatoriamente para que o indivíduo se desenvolva e prospere (Deci; Ryan, 2000), sendo elas a autonomia, a competência e vínculos sociais.

Os comportamentos do professor podem interferir durante as aulas para fomentar uma maior satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas do estudante, promovendo uma motivação de qualidade (Huéscar Hernández; Barrachina Peris; Moreno Murcia, 2022; Valero-Valenzuela *et al.*, 2021). Nesse sentido, o objetivo do professor de Educação Física deve contemplar o desenvolvimento de atividades que permitam dar um apoio continuado à satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas dos estudantes, oportunizando tomada de decisões, empregando metodologia de resolução de problemas, dando mais ênfase ao processo do que ao produto e permitindo que o ritmo da aula seja mais importante do que a programação estabelecida (Barrachina Peris; Moreno Murcia; Huéscar Hernández, 2022).

A forma como os professores conduzem suas aulas influencia significativamente na motivação dos alunos, em que as estratégias de ensino adotadas podem estimular a participação ou levar ao afastamento das aulas. A literatura reconhece o estilo interpessoal docente como um aspecto motivacional determinante nas aulas de Educação Física (Behzadnia *et al.*, 2018; Fin *et al.*, 2019b; Moreno-Murcia; Hernández; González, 2019). Os estilos interpessoais docentes influenciam a regulação motivacional dos alunos, podendo apresentar características de suporte à autonomia ou um estilo controlador (Moreno-Murcia; Hernández; González, 2019).

O perfil interpessoal de suporte à autonomia apresenta características que nutrem recursos motivacionais internos do estudante, e inclui ações como oferecer fundamentos explicativos para as atividades e mostrar paciência para que os alunos aprendam e desenvolvam as atividades em ritmo próprio, sempre fazendo uso de uma linguagem não controladora (Reeve, 2009). Esse estilo de docência está relacionado com o aumento da motivação intrínseca dos alunos. Ademais, práticas docentes voltadas para o suporte à autonomia, como dar aos alunos poder de escolha e possibilidade de expor suas perspectivas para as atividades, facilitam resultados positivos nas aulas, além do aumento da satisfação das necessidades psicológicas básicas e motivação autônoma (Behzadnia *et al.*, 2018). Dessa forma, o professor que utiliza estratégias para atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas dos estudantes em suas

aulas, tendem a influenciar positivamente na motivação autodeterminada e na participação efetiva nas aulas de Educação Física escolar (Fin *et al.*, 2019b).

A formação inicial deve contemplar estrutura acadêmica e vivência profissional que forme professores com conhecimento acerca de questões advindas da prática docente. No que se refere à Educação Física, uma questão sensível que interfere diretamente a atuação do professor é o afastamento dos estudantes das aulas, portanto é imprescindível que a formação inicial aborde os motivos elencados pela literatura para o fenômeno bem como teorias motivacionais utilizadas para compreender e propor estratégias para atenuar a desmotivação perante à disciplina.

A perspectiva de egressos de cursos de Educação Física reforça a importância de uma formação inicial alinhada à realidade profissional, aproximando teoria e prática a partir do aprofundamento do conteúdo das disciplinas, expandindo as atividades integrativas e extracurriculares bem como apresentando estratégias de ensino diferenciadas através de aulas práticas (Martins *et al.*, 2021). No caso específico da licenciatura, enfatiza-se a necessidade de contratação de professores universitários com experiências no ambiente escolar para garantir diálogo profícuo com os futuros professores, contemplando demandas e os fenômenos existentes no ambiente da atuação profissional (Martins *et al.*, 2021).

Nesse sentido, a presente pesquisa parte da premissa de que a aquisição de conhecimento formal sobre as Necessidades Psicológicas Básicas permite práticas pedagógicas intencionais de futuros professores voltadas ao atendimento das necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais aumentando a motivação dos estudantes, comportamento autodeterminados e propensos à participação nas atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Ademais, o conhecimento acerca dos motivos elencados para o desinteresse dos estudantes alinhado ao conhecimento da teoria das Necessidades Psicológicas Básicas oferece oportunidade de pensar práticas para atenuar tal fenômeno.

METODOLOGIA

A pesquisa é um recorte de Tese de doutoramento realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e defendida no ano de 2024. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo de caráter descritivo, que se desenvolveu a partir da realização do curso de extensão intitulado “Motivação na Educação Física escolar: como engajar os alunos nas aulas” e da análise dos dados obtidos através do questionário de avaliação do curso. O instrumento teve como objetivo identificar o nível de satisfação dos participantes em relação ao curso de

XXII ENCONTRO NACIONAL DE EXTENSÃO EDUCACIONAL (ENEE) foi constituído por assertivas com opções de resposta e perguntas abertas sobre os seguintes aspectos do curso: formato, duração, estratégias adotadas, clareza das informações e relevância da temática abordada.

A amostra da pesquisa foi constituída de 15 estudantes matriculados no curso de licenciatura em Educação Física na UFRRJ em que 10 (66,7%) estavam vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, 3 (20%) vinculados ao programa Residência Pedagógica e dois (13,3%) não tinham vinculação com programas de bolsas. Dos participantes, dez (66,7%) eram do sexo masculino e cinco (33,3%) do sexo feminino. Em relação à integralização do curso, a amostra apresenta mais de 50% de totalização tendo em vista que o período médio dos participantes está entre o quinto e o sexto. Os dados completos da caracterização da amostra estão na Tabela 1.

Tabela 1: Caracterização da amostra

Características	Homens	Mulheres	Total
Participantes	10	5	15
Período médio na universidade	6	5,6	
Grupo vinculado ao PIBID (%)	70	60	66,7
Grupo vinculado ao Residência Pedagógica (%)	10	40	20
Cursistas sem vinculação à programa de bolsas (%)	20	-	13,3
Grupo que realizou estágio no ambiente escolar (%)	40	40	60
Grupo que reportou ter lido ou ouvido falar do conceito de motivação (%)	80	60	73,3
Grupo que reportou ter lido ou ouvido falar no conceito das NPB	20	60	33,3

Fonte: dados da pesquisa (2023).

O projeto de pesquisa foi submetido na Plataforma Brasil, analisado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro conforme parecer sob o número 6.125.022 e pela Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PROEXT/UFRRJ).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para analisar e interpretar a percepção dos cursistas, recorreu-se aos dados oriundos do instrumento de avaliação do curso, mais especificamente, relatos acerca da relevância da temática, do formato e duração. No que se refere à temática do curso, se buscou verificar a relevância atribuída pelos licenciandos, de estudar aspectos motivacionais que permeiam o

ambiente das aulas de educação física, o formato do curso se refere ao fato de ser online, contemplando atividades síncronas (aulas ao vivo) e assíncronas (fóruns no WhatsApp); a duração do curso se refere ao intervalo de tempo entre a primeira aula síncrona e a realização do último fórum.

Ao serem perguntados se o curso atingiu as expectativas, 13 cursistas (87%) afirmaram que o curso atingiu completamente as expectativas e apenas dois (13%) responderam que o curso atingiu a maior parte das expectativas. Em relação à importância atribuída à temática, 100% dos cursistas afirmaram ser “muito importante”.

Considerando os resultados gerais no que se refere ao nível de conhecimento acerca da temática no início do curso, constatou-se que 33% dos licenciandos consideram moderado, 47% satisfatório, 13 % muito bom e apenas sete por cento consideraram o nível de conhecimento excelente. Quando considerado o nível de conhecimento do tema ao final do curso, 53% dos cursistas consideraram muito bom e 74% consideraram o nível excelente quando relacionados à formação profissional. Os dados podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2: Avaliação do curso de extensão

Tópicos Da Avaliação	Fraca	Moderada	Satisfatória	Muito Bom	Excelente
Clareza do curso (informes, metodologia) %	-	-	13	20	67
Organização dos encontros (1x por semana) %				27	73
Organização dos fóruns (1x por semana e com obrigatoriedade de interação) %			20	27	53
Nível de conhecimento dos temas (início do curso) %		33	47	13	7
Nível de conhecimento dos temas (final do curso) %			7	53	40
Nível de conhecimento dos temas (formação profissional) %			13	13	74

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Os resultados da presente pesquisa caminham no mesmo sentido do estudo desenvolvido por Van der Westhuizen, du Toit e Van Der Merwe (2023) que apresentou relação positiva entre a participação de professores em uma formação com base na Teoria da Autodeterminação em que tiveram acesso aos conceitos da teoria e estratégias de práticas docentes voltadas para o atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas e o aumento da motivação dos estudantes nas aulas conduzidas por esses professores.

Ao analisarmos as repostas relacionadas à percepção de conhecimento dos participantes da pesquisa acerca da temática do curso, percebe-se que a maioria passa de moderada/satisfatória para bom/excelente após a realização do curso. Esse aumento da

auto percepção de domínio da temática pode contribuir no aumento da motivação para a prática docente e diminuição da evasão de professores iniciantes ao antecipar questões sensíveis inerentes ao ambiente de prática.

Estudo desenvolvido por Tenório *et al.* (2021) apresentou aumento da motivação de professores e estudantes após programa de intervenção com professores. As dimensões das Necessidades Psicológicas Básicas foram trabalhadas ao longo do programa bem como os motivos para o afastamento dos estudantes das aulas de Educação Física e possibilidades de práticas para serem aplicadas nas aulas.

Alguns cursistas deixaram comentários voluntariamente acerca da experiência da realização do curso.

Achei uma proposta muito interessante por lidar num campo onde é de suma importância para nós futuros docentes. Para sabermos lidar da melhor forma quando nos depararmos com tal situação. Adorei as apresentações das professoras, que falaram de forma clara e coesa sobre o assunto assim gerando fácil entendimento. Gostaria que fosse um curso mais longo para aprofundarmos ainda mais nesse assunto que me interessou muito. Onde eu já tinha pensado sobre mais nunca estudado de fato. (R₁)

Só elogios pelo comprometimento com a oferta desse curso e a importância da temática escolhida. A formação inicial no curso de EF deve preparar para uma ação docente comprometida, embasada, crítica, humana, intencional..., que contribua para o ingresso no mercado de trabalho e, sobretudo, para a aprendizagem dos(as) educandos(as) na educação básica. (R₂)

O curso foi excelente. As professoras foram super didáticas e atenciosas. A busca pela reflexão a partir das nossas vivências foi algo que me chamou bastante atenção, pois adquiri um novo olhar para questões dentro do ambiente escolar que antes passavam despercebidas. Conteúdo ótimo, passado de forma clara e interativa. (R₃)

Os relatos demonstram que os cursistas reconhecem a importância da temática e do papel da formação inicial em preparar professores abordando questões próprias da atuação profissional, isto é, que emergem do ambiente escolar.

Então, pra ser sincera não sou muito chegada ao curso online. Acabei participando desse pois o meu orientador recomendou. No entanto, vocês estão de parabéns. Como disse anteriormente, a forma que vocês organizaram o curso foi estupendo. O fórum, pra mim, foi a chave. As discussões, a mediação feita foram excelentes. Li cada apontamento levantado e isso me ajudou a pensar em questões que talvez passariam despercebidas. A organização do curso também foi bem estruturada, tipo, primeiro vinham as aulas apresentações com determinado assunto e depois debatemos no fórum. O espaço de tempo que vocês deram entre as aulas e fórum também foi bom, pois isso me deixava reflexiva sobre o assunto. Enfim, esse é meu comentário. (R₄)

Os excertos evidenciam a relevância da temática e formato na percepção dos cursistas, ao ressaltarem a participação exitosa e experiência positiva nas atividades propostas. Nesse contexto de pesquisa, pode-se inferir que o programa de extensão universitária é instrumento



fundamental para aprimorar a formação e sanar a defasagem curricular principalmente nas licenciaturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da presente pesquisa foi analisar a perspectiva de licenciandos(as) em educação física acerca de um curso de extensão sobre motivação nas aulas. Os resultados, de maneira geral, indicam percepção positiva em relação ao curso no que se refere à relevância da temática, o formato e a duração do curso. Ademais, os resultados demonstram que a percepção dos participantes acerca do conhecimento da temática para aplicação prática na atuação profissional após o curso foi excelente.

A presente pesquisa indica a necessidade de esforço contínuo para promover uma formação de professores de Educação Física alinhada com a realidade do ambiente escolar, considerando o fenômeno do desinteresse e afastamento das aulas como um desafio a ser enfrentado e superado a partir do conhecimento formal da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas e sua aplicação pedagógica.

Nesta pesquisa não houve o controle sobre as dinâmicas de planejamento, gestão do ensino e avaliação da aprendizagem nas aulas de educação física a partir da observação *in loco*. As análises e resultados apresentados refletem exclusivamente a perspectiva dos cursistas. Ainda que não seja menos importante, recomenda-se o desenvolvimento de pesquisas que acompanhem a atuação dos cursistas *in loco* investigando sua dinâmica de desenvolvimento no que diz respeito ao atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas de seus estudantes.

REFERÊNCIAS

ANISZEWSKI, E. *et al.* A (des) motivação nas aulas de educação física e a satisfação das necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais. **Journal of Physical Education**, v. 30, n. 1, 2019.

BEHZADNIA, B. *et al.* Associations between students' perceptions of physical education teachers' interpersonal styles and students' wellness, knowledge, performance, and intentions to persist at physical activity: a self-determination theory approach. **Psychology of Sport and Exercise**, [S.l.], v. 39, p. 10–19, nov. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.07.003>.

CARDOSO, A. G.; RICARDO, P.; NUNEZ, M. Percepção dos alunos do ensino médio em relação às aulas de educação física. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, [S.l.], v. 13, n. 4,

CÉSAR, P. *et al.* Evasão na aula de Educação Física do ensino médio noturno de uma escola municipal de Belo. **EFDeportes**, Buenos Aires, ano 15, n. 145, jun. 2010.

CHEN, W.; HYPNAR, A. J. Elementary School Students' Self-Determination and Attitudes Toward Physical Activity. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, [S.l.], v. 34, n. 2, p. 189–209, 2015. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1123/jtpe.2013-0085>. Acesso em: 21 jun. 2024.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “ What ” and “ Why ” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. **Psychological Inquiry**, [S.l.], v. 11, n. 4, p. 227–268, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01. Acesso em: 21 jun. 2024.

FIN, G. *et al.* Estilo interpessoal docente e desmotivação na educação física: validação das escalas no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília, v. 41, n. 4, p. 427–436, 2019b. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.07.005>. Acesso em: 21 jun. 2024.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. DE O. Guia para estudos de revisão sistemática : uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento**, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 395–411, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.41542>.

HUÉSCAR HERNÁNDEZ, E.; BARRACHINA PERIS, J.; MORENO MURCIA, J. A. **En búsqueda de la autonomía en educación física**. Barcelona: Octaedro, 2022.

MARTINS, S. E. *et al.* Formação inicial universitária em educação física: percepções dos egressos. **Journal of Physical Education**, [S.l.], v. 32, n. 1, p. e-3223, 16 abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v32i1.3223>.

MAZYARI, M. *et al.* Students' amotivation in physical education activities and teachers' social support. **World Applied Sciences Journal**, v. 20, n. 11, p. 1570–1573, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2012.20.11.1716>.

MORENO-MURCIA, J. A.; HERNÁNDEZ, E. H.; GONZÁLEZ, L. R. Capacidad predictiva del apoyo a la autonomía en clases de educación física sobre el ejercicio físico. **Revista Latinoamericana de Psicología**, [S.l.], v. 51, n. 1, p. 30–37, 2019. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1043103>.

REEVE, J. *et al.* **Supporting Students' Motivation: Strategies for Success**. London: Routledge, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781003091738>.

RUTTEN, C. *et al.* Changes in Children's Autonomous Motivation Toward Physical Education During Transition From Elementary to Secondary School: A Self-Determination Perspective. **Journal of Teaching in Physical Education**, [S.l.], v. 34, n. 3, p. 442–460, 2015. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1091536>.

SILVA, F. M. C. de S.; SILVA, A. C. S. F. da; PAULA, A. S. do N. Caracterização dos estudantes de ensino médio quanto à não participação das aulas de Educação Física escolar em escolas de um município de médio porte no interior do Ceará. **Conexões**, Campinas, v. 14, n. 1983–9030, p. 35–52, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/conex.v14i1.8644765>.

SILVA, F. M.; COFFANI, M. C. R. DA S. O Lugar Da Educação Física No Ensino Médio: Entre a Presença E Ausência Do Aluno. **CONEXÕES: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 11, n. 4, p. 159–178, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/conex.v11i4.8637597>.

SPENCER-CAVALIERE, N.; RINTOUL, M. A. Alienation in Physical Education From the Perspectives of Children. **Journal of Teaching in Physical Education**, [S.l.], v. 31, n. 4, p. 344–361, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1123/jtpe.31.4.344>.

ŠTEMBERGER, V. Excuses in physical education made by primary school pupils of fourth and fifth class. **Acta Universitatis Carolinae Kinanthropologica**, [S.l.], v. 50, p. 15–28, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.14712/23366052.2015.2>.

TENÓRIO, M. C. M. *et al.* Efeitos de uma intervenção de formação de professores na motivação de professores e alunos para a aula de Educação Física. **Journal of Physical Education**, [S.l.], v. 32, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v32i1.3208>.

VALERO-VALENZUELA, A. *et al.* Prediction of Adolescent Physical Self-Concept through Autonomous Motivation and Basic Psychological Needs in Spanish Physical Education Students. **Sustainability**, [S.l.], v. 13, n. 21, p. 11759, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su132111759>.

VAN DER WESTHUIZEN, S. J.; DU TOIT, D.; VAN DER MERWE, N. The effect of an in-service PE teacher training programme on the fitness levels of learners. **South African Journal of Education**, Pretoria, v. 43, n. 2, p. 1-15, may 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v43n2a2165>.

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: AUTOAVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL

José Antonio Vianna – PPGEB UERJ
Stefany Santana Terra Ribeiro Gomes – PPGEB UERJ
Flávio Chame – IEFD UERJ

RESUMO

A formação inicial como o período no qual o curso de licenciatura tem a função de promover a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão na formação do futuro docente. Neste sentido, os Trabalhos de Conclusão de Curso podem fornecer indicativos das influências científicas, sociais e culturais vivenciados na formação inicial, que podem ser identificados na subárea do conhecimento na qual o TCC foi elaborado. Assim este estudo se propôs a verificar se a subárea de produção de TCC no período de 2020 a 2023, corresponde a subárea dos artigos docentes publicados no mesmo período. Para este fim foi realizada análise documental dos artigos publicados pelos docentes que orientaram TCC no período de 2019 a 2023, e os TCC produzidos no mesmo período. Os dados sugerem que os orientadores de TCC não têm aderência à área de licenciatura. No entanto, apesar de a maior parte da produção docente estar situada na subárea Atividade Física e Saúde (41,4%) e subárea Treinamento Físico e Fisiologia (28,6%), os TCC foram produzidos predominantemente na subárea Pedagógica (61,4%). As suspeitas de que a formação profissional e acadêmica ou a aderência sociocorporais dos professores orientadores de TCC tem influência na opção docente pela subárea EF escolhida para a produção do TCC, não encontraram eco nos resultados.

Palavras-chave: Licenciatura, Educação Física, Autoavaliação, Formação inicial.

INTRODUÇÃO

Atribui-se ao Decreto-lei nº 705 (Brasil, 1969), que determinava a obrigatoriedade da prática de Educação Física em todos os níveis de ensino, um impulso inicial para a expansão das escolas de Educação Física no Brasil (Metzner; Drigo, 2021). Diversos decretos de lei serviram de parâmetro para as instituições de ensino superior (IES) para implantação de cursos de formação em Educação Física, como pode ser notado nos Decreto-lei nº 1.212/1939 e nº 8.270/1945, que estabelece as finalidades, as áreas de atuação e o tempo de duração do curso. Coube a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/1961 instituir o currículo mínimo para os cursos de licenciatura em Educação Física (Metzner; Drigo, 2021).

Ao longo dos anos, a interlocução com a sociedade civil provocou a promulgação de decretos e leis que geraram modificações e avanços nos currículos dos cursos de licenciatura. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2002 (Resolução

nº1/2002), recomendam que “[...] a formação inicial do professor precisa contemplar os conhecimentos científicos, pedagógicos e socioculturais com o intuito de capacitá-lo a desenvolver o trabalho educativo, de forma prática e reflexiva, em toda a sua complexidade” (Metzner; Drigo, 2021, p13-14).

A proposta inicial de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física está presente na Resolução nº07/2004, fundamentada no parecer nº138/2002 do Conselho Nacional de Educação. Segundo Metzner e Drigo (2021) as especificidades da formação de professores de Educação Física somente foram definidas mais claramente nas DCN de 2004. Em 2015, a Resolução nº02 apresentou novos princípios norteadores para a DCN de licenciatura em Educação Física (DCNEF), na qual sugere a articulação entre a formação inicial e a formação continuada, aspecto que foi sustentado na Resolução nº06/2018 (Brasil, 2018).

Segundo Tardif (2005) a formação inicial implica em que a Instituição de Ensino Superior (IES) deve promover um diálogo constante entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta e a pesquisa, entre os formandos e os formadores, buscando aproximações entre formação e atuação profissional, com a perspectiva de formar um professor competente, autorreferenciado, responsável e motivado. Ao considerar a formação inicial como o período no qual o futuro docente adquire habilidades e competências para o início da profissão, o curso de licenciatura tem a função de qualificar o discente para a complexidade do trabalho pedagógico na escola, que envolve aspectos técnicos, políticos, pedagógicos, morais, sociais, entre outros (Metzner, 2016). No entanto, a formação inicial em licenciatura tem sido alvo de críticas por não colaborar para a capacitação docente, seja para atender as exigências do mercado de trabalho ou para a formação de um docente crítico e reflexivo, comprometido com as transformações sociais (Nunes; Boscariol, 2023).

Este argumento pode ser reflexo das transformações políticas, econômicas e culturais em nível internacional, que contribuíram para que os cursos de Educação Física em nível superior passassem a serem vistos como um produto para atender as demandas do mercado. Este fenômeno implicou na expansão na oferta de cursos de bacharelado e de licenciatura em Educação Física no Brasil, especialmente no setor privado, em aproximadamente 300% no período entre 1991 e 2004. O que impacta no desafio de adequar o crescimento no número de cursos em IES, com a qualidade do ensino e com as condições do trabalho cada vez mais deterioradas, de forma que as mudanças quantitativas reflitam em mudanças qualitativas na formação inicial (Broch *et al*, 2020).

De forma geral, o aumento no número de cursos de ensino superior no Brasil motivou a necessidade da reflexão crítica necessária à melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão de Instituições de Ensino Superior (IES). O que pode contribuir para o crescimento e dinamismo dos cursos, além de fornecer subsídios fundamentais para a gestão educacional. O autoconhecimento indica potencialidades, acertos e equívocos, assim como colabora para o replanejamento necessário no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão administrativa. Assim como na Pós-graduação, a formação de massa crítica sobre os cursos de graduação contribui para a melhoria dos níveis de qualidade e de desempenho da instituição, identificar talentos, valorizar e potencializar oportunidades e fornecer informações para a tomada de decisão de manter ou modificar as ações institucionais conforme a sua vocação acadêmica (Rocha, 2006).

Nesta perspectiva, as IES no Brasil passaram a fazer investimentos para o autoconhecimento. Amparada na Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 e pela resolução CEE-325/2012 de 17 de janeiro de 2012, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, s/d) realiza a sua avaliação Institucional interna, cujos resultados são utilizados com a finalidade de melhoria da qualidade da educação superior e para a expansão dos cursos de formação. Neste processo de autoconhecimento, participam da Comissão Própria de Avaliação (CPA) todos os setores que integram a instituição.

O processo de autoavaliação é realizado por diversas IES no Brasil, atendendo as particularidades da instituição. A UNIVASF realiza a sua avaliação na qual os discentes avaliam os professores com quem fizeram disciplina no semestre, e os docentes avaliam os seus pares (UNIVASF, 2023). Os diferentes enfoques de análise devem se colocar na perspectiva de que a IES se constrói no inter-relacionamento e/ou indissociabilidade das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. Assim, um enfoque adequado na autoavaliação é a avaliação formativa, na qual os benefícios não estão nos resultados finais, mas em seus processos de ação e em suas construções coletivas, onde se destaque a participação da comunidade acadêmica. Nesta perspectiva, analisar o Projeto Pedagógico do curso, a produção acadêmica dos professores, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e a percepção dos discentes, pode fornecer subsídios para o refinamento dos mecanismos de gestão do curso e para ampliar a compreensão deste fenômeno.

Um obstáculo na efetivação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Educação Física, está nas mudanças cada vez mais aceleradas na sociedade contemporânea, que geram dificuldades, especialmente no que se refere a aquisição de habilidades e competências

dos futuros professores para atuação na Educação Básica. Entre os entraves identificados por Paiva *et al* (2021) estão o distanciamento entre o conhecimento científico acadêmico ministrado nos cursos e a prática interventiva, e a dificuldade de superação da fragmentação disciplinar. A integração entre a universidade e as escolas de Educação Básica, com a participação conjunta em projetos de pesquisa, ensino e extensão, pode ser um caminho necessário para superar esta dificuldade, que passa pelo estabelecimento de acordos entre as partes envolvidas – ex. as propostas institucionais e as expectativas dos seus atores.

Geralmente os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Educação Física em IES, enfatizam a necessidade de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão na formação do futuro docente. Neste sentido se espera que os Trabalhos de Conclusão de curso (TCC) sejam o reflexo das influências científicas, sociais e culturais vivenciados na formação inicial. Freitas e Silveira (2022) notaram na produção de TCC ao longo de doze anos em um curso de licenciatura em EF o efeito das experiências socioculturais na escolha do tema do estudo. Os autores registraram o predomínio de trabalhos sobre esportes e ginásticas, apesar do Projeto Pedagógico do curso não enfatizar nenhuma área de manifestação corporal em particular ou subárea de conhecimento da EF.

Freitas e Silveira (2022) verificaram que foram predominantes as produções na subárea sociocultural seguida da subárea pedagógica. Em menor número foram produzidos TCC em atividade física e saúde e treinamento físico e fisiologia. Estes dados sugerem que o Projeto Pedagógico do curso subdimensionou o efeito das experiências socioculturais dos discentes e a influência de outras agências de socialização, sobre os interesses e necessidades dos alunos.

A percepção discente como um elemento de análise do currículo do curso de licenciatura em Educação Física, pode revelar como os discursos científicos, pedagógicos, identitários e morais presentes no Projeto Pedagógico do curso, são apropriados pelos alunos ao longo da formação inicial, produzem identidades e direcionam as condutas deles. Para analisar o discurso pedagógico em uma IES pública, Nunes e Boscariol (2023) realizaram análise documental no site da instituição e aplicaram entrevistas com os egressos da mesma. Os autores identificaram em 70% das disciplinas que compõem o núcleo comum e nos 30% das disciplinas específicas da licenciatura, a organização curricular fragmentada, que não contribui para estabelecer a integração dos saberes.

Ao considerar que a eficácia das propostas pedagógicas, pressupõe estabelecer acordos entre as propostas institucionais e os interesses e necessidades de seus atores (Lovisol, 1995), o estudo de Freitas e Silveira (2022) que faz uma análise documental da produção discente e a

pesquisa de Nunes e Boscarol (2023) que procura verificar a percepção dos alunos, são importantes para fornecer subsídios para o refinamento dos mecanismos de gestão dos cursos de EF.

Este estudo pode fornecer subsídios para ampliar e aprofundar a compreensão deste fenômeno e colaborar para o refinamento das propostas institucionais, ao analisar subárea da Educação Física na qual está situada a produção docente e discente de um curso de licenciatura de uma universidade pública no Rio de Janeiro, para identificar se a subárea de produção de TCC no período de 2020 a 2023, corresponde a subárea dos artigos docentes publicados no mesmo período.

Assim, são objetivos específicos deste estudo:

- Identificar a subárea EF dos artigos publicados pelos docentes orientadores de TCC no período de 2020 a 2023, inseridas na Plataforma |Lattes
- Verificar a subárea EF dos Trabalhos de Conclusão de Curso defendidos no período de 2020 a 2023
- Verificar se a subárea EF dos TCC correspondem à subárea EF da produção docente no período de 2020 a 2023

METODOLOGIA

Para analisar a produção docente, os Trabalhos de Conclusão de Curso e a percepção dos discentes em um curso de licenciatura em Educação Física, se optou pela análise documental. Serão objetos de estudo a produções dos docentes no curso no período de 2019 a 2023, publicados na Plataforma Lattes (CV Lattes), e os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) defendidos no período de 2019 a 2023, arquivados no acervo digital do curso.

A estatística descritiva foi empregada para verificar a ocorrência dos dados, para a sua descrição, análise e síntese. As diferentes fontes de informação favoreceram a triangulação dos resultados, aumentando a validade e a confiabilidade deles (Creswell, 2010).

Os procedimentos aqui descritos cumpriram o dever ético na pesquisa. A instituição onde foi realizado o estudo recebeu um “Termo de Autorização Institucional” (TAI), nele a instituição autorizou a realização da pesquisa no seu acervo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) elaborados pelos alunos no curso de Licenciatura em Educação Física, foi elaborada com a finalidade de fornecer um panorama da produção discente, como um reflexo do empenho de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão da IES (Freitas; Silveira, 2022). Foram analisados os TCC que foram entregues na Coordenação de Graduação em formato digital, antes de serem encaminhados à rede de bibliotecas da instituição. A concentração de defesas no ano de 2023 pode ser justificada com o retorno progressivo das atividades discentes após a pandemia de COVID 19. A Tabela 1 apresenta a distribuição dos TCC no período analisado.

Tabela 1- Defesa de TCC no período entre 2020 e 2023

Ano	Freq absoluta	%
2020	5	11,3
2021	5	11,3
2022	7	16
2023	27	61,4
Total	44	100

Fonte: Elaborado pelos autores.

A Tabela 2 revela que 25 professores colaboraram no processo de orientação de TCC no período investigado, o que sugere diversidade de enfoque nos trabalhos defendidos, conforme a expertise dos orientadores. No entanto, do total de 25 orientadores três docentes concentraram 54,5% dos trabalhos. Cabe destacar que a instituição não estabelece como limite que apenas o professor da disciplina TCC faça a orientação, o que explica a quantidade de orientadores de trabalhos no período. Dois trabalhos identificados foram orientados por uma professora de outra unidade da IES, o que não se enquadra nas orientações do Projeto Pedagógico do curso, que foram aprovadas em colegiado. Mesmo assim, estes trabalhos foram considerados para análise.

Foi tomado como objeto de análise a produção de TCC pelos discentes e os artigos publicados pelos docentes conforme a subárea de conhecimento a saber, sugeridas por Freitas e Silveira (2022): Sociocultural; Pedagógica; Atividade física e saúde e; Treinamento físico e fisiologia.

Tabela 2 - TCC por subárea EF

Orientador	Sociocultural	Pedagógica	Atividade física / saúde	Treinamento físico / fisiologia	Freq Absoluta	%
APS*		2			2	4,5
DVC			1		1	2,3
DG		1			1	2,3
FV				1	1	2,3
FA		1			1	2,3
GL	1				1	2,3
GC		1			1	2,3
JR	1	3			4	9
JP		2	2	2	6	13,6
JB		1			1	2,3
LP			2		2	4,5
LA				1	1	2,3
ML	1	4		2	7	15,9
PA		1			1	2,3
RC		1			1	2,3
ST		2			2	4,5
WR	4	7			11	25
Total	7	27	5	6	44	100

Fonte: Elaborado pelos autores. *Professor de outra Unidade.

Os trabalhos que foram coletados aqui, estão coerentes com a área do curso de licenciatura, a subárea Pedagógica concentrou a maior parte dos TCC (61,4%) (Tabela 2). Os quatro docentes que mais orientaram TCC no período investigado foram responsáveis por 36,4% das produções. Os resultados não confirmaram os dados de Freitas e Silveira (2022) que identificaram nos TCC produzidos em uma IES no Rio Grande do Sul o predomínio da subárea sociocultural. Naquela pesquisa os autores inferiram que as influências socioculturais interferiram nos temas escolhidos pelos discentes para o TCC.

Ao analisar a produção docente na IES investigada no que se refere aos artigos publicados de 2019 a 2023, se verificou que a maioria dos artigos não demonstra aderência à área licenciatura. A subárea de Atividade física e saúde dominou a produção docente (41,4%), seguida pela subárea Treinamento físico e fisiologia (28,6%) que, juntas representam aproximadamente quatro vezes mais artigos do que o total de trabalhos na subárea pedagógica. Dos 220 artigos publicados, apenas 35 foram situados na subárea pedagógica e outros 31 na subárea sociocultural, que poderia ser considerada subárea afim. (Tabela 3).

Tabela 3 – Subárea EF da produção docente

Orientador	Artigos publicados			
	Sociocultural	Pedagógica	Atividade física / saúde	Treinamento físico / fisiologia
APS*		2	1	
DVC		1	13	1
DG	1	1	8	12
FV			2	20
FA			26	2
GL				1
GC		2		14
JR	2			
JP		1	4	3
JB			20	
LP			2	
LA			11	2
ML	2	5		
PA				2
RC				
ST	19	22	3	5
WR	7	1	1	1
Total	31 (14%)	35 (16%)	91 (41,4%)	63 (28,6%)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Outro dado que pode ser inferido na Tabela 3, retrata que os docentes que mais orientaram TCC, não são os mesmos que mais publicaram no período na subárea pedagógica. Apenas um docente que também atua no programa stricto sensu em EF na unidade, publicou 69,9% dos artigos na subárea pedagógica, embora ele tenha orientado somente dois TCC. O que sustenta a importância de maior aproximação entre a graduação e o stricto sensu da instituição (Rocha, 2006). Propõe-se entender que a maior parte dos docentes investigados que orientou TCC em licenciatura tem maior aderência à área biodinâmica do que à área pedagógica e cultural, e que os resultados não sustentam que a formação profissional ou a aderência sociocorporais dos professores tenham influenciado a opção docente pela subárea EF escolhida para a produção do TCC, como sugerem Freitas e Silveira (2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como parte do processo de autoavaliação do curso de licenciatura em uma IES no Rio de Janeiro, com a finalidade de compreender as suas potencialidades, acertos e equívocos e, assim, colaborar para o replanejamento necessário no ensino, na pesquisa, na extensão e na



gestão administrativa. Este estudo verificou que a subárea de produção de TCC no período de 2020 a 2023, não correspondeu a subárea dos artigos docentes publicados no mesmo período.

As suspeitas de que a formação profissional e acadêmica ou a aderência sociocorporais dos professores orientadores de TCC tem influência na opção docente pela subárea EF escolhida para a produção do TCC, não encontraram eco nos resultados.

Para aprofundar e ampliar a compreensão deste fenômeno, recomenda-se a análise do Projeto Pedagógico do curso - que é resultado da elaboração do colegiado, e verificar a percepção dos atores envolvidos na gestão, no ensino, na aprendizagem e na manutenção e conservação da infraestrutura sobre os aspectos relacionados às potencialidades e limitações do curso. Esperamos que os dados acima possam colaborar para o processo de reflexão de docentes e dos gestores, com vistas ao refinamento de cursos de licenciatura em Educação Física.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-lei nº 705, de 25 de julho de 1969. (1969). Altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 30 mai. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. (1939). Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 20 abr. 1939. Seção 1, p. 9073. Disponível em:<

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1212.htm>. Acesso em: 30 mai. jun. 2024.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.270, de 3 de dezembro de 1945. (1945). Altera disposições do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 5 dez. 1945. Seção 1, p. 18245. Disponível em : <

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 1961. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 30 mai. 2024.

BROCH, C.; TEIXEIRA, F. C.; SOUZA, J.; RINALDI, I. P. B. A expansão da Educação Física no ensino superior brasileiro. *J. Phys. Educ.* v.31, e3143, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3143>

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.



XXII ENCONTRO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO (ETCC) - 2022. FRETAS, G. S.; SILVA, S. C.; SILVA, R. S.; SILVA, R. S. **Trabalhos de conclusão de curso: impressões sobre um currículo de licenciatura em Educação Física. Movimento**, v.8, e28010, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.118314>

LOVISOLO, R. J. *Educação Física: a arte da mediação*. São Paulo: Sprint, 1995.

METZNER, A. C. Educação Física, formação inicial de professores e o mercado de trabalho. **Educação**, v. 41, n. 3, p. 645–656. São Paulo, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644417918>

METZNER, A. C.; DRIGO, A. J. A trajetória histórica das leis e Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de formação em Educação Física. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, n.21, e154, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e154>

NUNES, M. L. F.; BOSCARIOL, M. C. O currículo da Educação Física e a dispersão de seus discursos pedagógicos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.53, e09993, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053149993>

PAIVA, H. F. F. B., et al. Licenciatura em Educação Física e a realidade da educação básica: a percepção de futuros professores. **J. Phys. Educ.** v.32, e3240, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v32i1.3240>

ROCHA, N. M. F. Auto-avaliação de centros de pós-graduação: uma proposta em ação. **Ensaio: aval. Pol. Publ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p.487-506, out/dex. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000400006>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Vozes, 5 ed. Petrópolis, 2005. Acesso: 27/02/2024. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2724102/mod_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional.pdf Acesso em: 01 jun. 2024.

UERJ. **Comissão Própria de Avaliação**. Disponível em: <https://www.uerj.br/a-uerj/institucional/comissao-propria-de-avaliacao/cpauerj-2016-avaliacao-institucional/>. Acesso em: 01 jun. 2024.

UNIVASF. **Avaliação do semestre acadêmico 2022.2**. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/noticias/cpa-realiza-avaliacao-dos-docentes-pelos-discentes-e-pelos-pares-referente-ao-periodo-2022.2>. Acesso em: 01 jun. 2024.