
AMBIENTE DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO INICIAL UNIVERSITÁRIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

TEACHING-LEARNING ENVIRONMENT IN UNIVERSITY INITIAL EDUCATION

Allana Alexandre Cardoso¹, Vitor Ciampolini¹, Jaqueline da Silva¹, William das Neves Salles¹, William Alexander Marchetti Moura¹ e Juarez Vieira do Nascimento¹

¹Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brazil.

RESUMO

Objetivou-se analisar as percepções de estudantes universitários de Educação Física em distintos níveis de progressão no curso, sobre o ambiente de ensino-aprendizagem na formação inicial. Participaram 273 estudantes (Bacharelado n=150; Licenciatura n=123) do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública de Santa Catarina, Brasil, os quais responderam à versão adaptada do Questionário de Avaliação do Ambiente Percebido da Formação Inicial em Educação Física. O teste Qui-quadrado foi utilizado para analisar as associações entre o nível de progressão discente nos cursos e suas percepções sobre o ambiente de formação inicial. Os resultados indicaram a predominância de aulas/vivências práticas e de avaliações teóricas escritas, especialmente nas fases iniciais. As experiências poucos frequentes de observação, e o aprendizado pela prática ou por observação foi o papel assumido, especialmente evidenciados nos semestres finais. Apesar de os estudantes terem se percebido ativos quanto ao seu nível de participação, indicaram que os professores são os principais responsáveis por tomar as decisões. Conclui-se que a formação inicial em Educação Física necessita reconfigurar determinadas práticas de ensino-aprendizagem para aumentar o envolvimento e a responsabilidade discentes pelo próprio processo formativo.

Palavras-chave: Educação Física. Aprendizagem. Ensino. Avaliação Educacional.

ABSTRACT

The objective was to analyze the perceptions of university students of Physical Education, at different levels of progression in the course, about the teaching-learning environment in the initial formation. A total of 273 students (bachelor n=150; pre-service teachers n=123) of the Physical Education, from a public university in Santa Catarina state, Brazil, responded to the adapted version of the Initial Formation Perceived Environment Assessment Questionnaire in Physical Education. The Chi-square test was used to analyze the associations between the level of student progression in the courses and their perceptions about the initial training environment. The results indicated the predominant use of classes/practical experiences and written theoretical assessments as teaching-learning strategies, especially in the early stages. The infrequent observation experiences, and learning through practice or observation was the role assumed, especially evidenced in the final semesters. Although students perceived their level of participation as being mostly active, they indicated that professors are primarily responsible for making decisions. We concluded that the initial formation in Physical Education in the investigated university needs to reconsider certain teaching-learning practices to increase student involvement and responsibility for the training process itself.

Keywords: Physical education. Learning. Teaching. Educational Measurement.

Introdução

A formação inicial (FI), representada pelos cursos de graduação no Ensino Superior, cumpre importante papel no desenvolvimento das competências requeridas no exercício da futura profissão. De modo geral, na Educação Física essas competências referem-se a diagnosticar, pesquisar, intervir, gerenciar e avaliar processos e atividades corporais na sociedade¹⁻³. Além disso, é necessário que a FI fomente a reflexão e a autonomia dos estudantes, permitindo-lhes solucionar com êxito os desafios e os constrangimentos inerentes à área de atuação.

Na atualidade, existem duas habilitações que contemplam objetivos e campos de atuação distintos no âmbito da Educação Física: a Licenciatura e o Bacharelado. Enquanto o curso de Licenciatura visa a formação de professores para atuarem nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e Profissional, o Bacharelado se concentra em formar profissionais para intervir em clubes, academias e centros de treinamento, promovendo a saúde e a qualidade de vida das pessoas por meio de atividades físicas, recreativas e esportivas⁴.

Apesar da reconhecida importância de ambas as habilitações para a intervenção profissional qualificada, algumas limitações têm sido mencionadas nos últimos anos quanto aos aspectos didáticos no ambiente de FI⁵⁻⁷. A utilização excessiva de estratégias de ensino prescritivas pelos docentes, a baixa relação dos conteúdos aos contextos de prática profissional⁷ e a articulação da perspectiva na qual o docente é detentor do conhecimento e principal agente responsável pela resolução de problemas em sala de aula⁸ têm levado os estudantes a perceber negativamente sua FI. Consequentemente, futuros profissionais graduam-se inábeis a demonstrar autonomia e aplicar, na prática, as aprendizagens formativas⁹.

Um aspecto evidenciado nos estudos é a presença marcante do paradigma da instrução¹⁰ no ambiente universitário brasileiro na área da Educação Física, que se caracteriza pela centralidade e pelo protagonismo docente, assim como pela passividade discente no processo de ensino-aprendizagem. Esta maneira de organizar o ensino dificulta que o estudante assuma papel ativo na própria aprendizagem e articule-a aos contextos e realidades da intervenção profissional^{7,11}. Em contrapartida, e cientes da pluralidade metodológica existente no panorama nacional, acredita-se que o paradigma da aprendizagem alicerçado em uma perspectiva educacional construtivista possibilite o posicionamento do estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem para que este seja significativo¹⁰. É importante reconhecer que a atribuição de responsabilidades aos estudantes deve considerar o nível de maturidade apresentado pelo grupo, ocorrendo de modo gradual e progressivo ao longo da FI¹². Neste sentido, acredita-se que a articulação do paradigma da aprendizagem possa contribuir para a formação de um profissional competente para lidar adequadamente com as demandas da sociedade contemporânea, caracterizada por permanente volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade¹³.

Ao articularem o paradigma da aprendizagem em uma disciplina do curso de Bacharelado em Educação Física, Milistetd et al.¹⁴ identificaram percepções positivas dos estudantes sobre a proposta, mas também que esta não era uma realidade do curso em sua totalidade, tendo em vista o relato dos participantes acerca de ambientes e estratégias mais diretivas dos professores nas demais disciplinas. É importante ressaltar que o estudo de Milistetd et al.¹⁴ foi conduzido com estudantes da primeira fase do curso, motivo pelo qual é necessário investigar com maior propriedade o ambiente de formação nas demais etapas da FI. Assim, o objetivo do estudo foi analisar as percepções de estudantes universitários de Educação Física em diferentes anos, semestres, fases, que possuem distintos níveis de progressão no curso, sobre o ambiente de ensino-aprendizagem na FI, considerando as estratégias de ensino adotadas, os papéis assumidos pelos estudantes e o nível de envolvimento discente nas tomadas de decisão.

Método

Contexto e participantes

O estudo caracteriza-se como empírico e associativo, de caráter quantitativo¹⁵. O ambiente investigado contempla os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física ofertados por uma universidade pública de Santa Catarina, os quais possuem entradas distintas e duração de, no mínimo, oito semestres e, no máximo, 14 semestres. Enquanto o currículo do curso de Licenciatura possui 3.516 horas/aula, o do Bacharelado é constituído por 3.840 horas/aula. A universidade investigada foi selecionada intencionalmente, em decorrência do reconhecimento nacional que possui na FI em Educação Física, bem como pelo fato de ter sido objeto de estudos anteriores⁵⁻⁷ a respeito da qualidade da formação ofertada em Educação Física.

A população alvo foi composta pelos 491 estudantes universitários dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física regularmente matriculados no segundo semestre letivo de 2018. Não foram incluídos os discentes intercambistas provenientes de outras instituições. De acordo com os critérios estabelecidos, 326 estudantes preencheram o instrumento de coleta de dados. Destes, foram excluídos os participantes que não preencheram de forma

completa ou adequada o instrumento (*missing data*). A amostra, portanto, compreendeu os indivíduos que se encontravam em sala de aula no momento da coleta de dados, mais os indivíduos que responderam à versão *online* do instrumento de coleta de dados, totalizando 273 estudantes (Bacharelado $n=150$; Licenciatura $n=123$; homens $n=187$; mulheres; $n=86$) com média de idade de $23,1 \pm 5,3$ anos.

Procedimentos de coleta de dados

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos de uma universidade pública no Estado de Santa Catarina (Parecer nº 2.345802/2017). Inicialmente, realizou-se um levantamento junto à coordenação dos cursos para identificar os estudantes regularmente matriculados e seus respectivos contatos eletrônicos (*e-mails*). Na sequência, agendaram-se datas e horários com os professores responsáveis pelas disciplinas obrigatórias para a realização da coleta de dados presencial. Em sala de aula, explicitou-se primeiramente o objetivo geral do estudo e os procedimentos a serem adotados na coleta de dados. Em seguida, ressaltou-se o caráter voluntário da participação no estudo e a garantia do anonimato em todas as etapas do processo. Aos interessados em participar do estudo, solicitou-se a leitura e a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Na coleta de dados utilizou-se uma versão adaptada do Questionário de Avaliação do Ambiente Percebido da FI em Educação Física¹⁶. Elaborado a partir dos pressupostos teóricos da abordagem ecológica de Bronfenbrenner¹⁷ para avaliar o ambiente imediato de formação, o instrumento foi testado quanto à sua objetividade, clareza de linguagem e fidedignidade, revelando níveis aceitáveis de estabilidade dos escores (0,72) e de validação para aplicação na realidade brasileira¹⁶.

O questionário é composto por questões fechadas que requerem respostas em escala *likert*, as quais contemplam as percepções discentes sobre os seguintes aspectos: (a) frequência das atividades de ensino (eg. aula expositiva; aula/vivência prática; discussões em grupo; seminário teórico; experiência de ensino; experiência de laboratório; experiência de observação; avaliação teórica escrita; avaliação prática; avaliação pareada; e autoavaliação) (nunca=1, poucas vezes=2, muitas vezes=3 e sempre=4); (b) frequência dos papéis assumidos enquanto estudante (eg. estudante-acadêmico; estudante-técnico; estudante-prático; estudante-crítico; estudante-pessoa) (nunca=1, poucas vezes=2, muitas vezes=3 e sempre=4); (c) nível de participação discente no processo de ensino-aprendizagem (totalmente passivo=1, parcialmente passivo=2, parcialmente ativo=3 e totalmente ativo=4); (d) grau de envolvimento de docentes e discentes na tomada de decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem (decisões totalmente centradas no professor=1, decisões parcialmente centradas no professor=2, decisões em conjunto entre professor e estudante=3, decisões parcialmente centradas no estudante=4 e decisões totalmente centradas no estudante =5).

O instrumento foi preenchido individualmente pelos estudantes em cerca de 15 a 20 minutos. Eventuais dúvidas foram prontamente esclarecidas em sala de aula pelo pesquisador responsável pela aplicação. Os estudantes que não estavam presentes no momento da coleta foram posteriormente contatados por *e-mail*, oferecendo-se a possibilidade de participação mediante o preenchimento da versão *online* do questionário, disponibilizada na plataforma *Google Forms*. Os procedimentos éticos adotados na coleta de dados presencial também foram respeitados durante o contato eletrônico com os estudantes mediante disponibilização do TCLE, buscando garantir a voluntariedade da participação, a integridade e o anonimato dos indivíduos.

Análise dos dados

Os dados foram analisados no programa *SPSS Statistics 21* a partir de recursos estatísticos descritivos (frequências absoluta e relativa) e inferenciais (testes de hipóteses). Utilizou-se o teste

Qui-quadrado para analisar as associações entre o nível de progressão discente nos cursos e suas percepções sobre o ambiente de FI. Adotou-se o nível de 5% de significância para a interpretação dos resultados do teste. Considerando que o sistema de ensino dos cursos ofertados pela instituição é de matrícula por disciplina com periodização sugerida, categorizaram-se como estudantes dos semestres iniciais os indivíduos que estavam cursando, no momento da coleta de dados, maior número de disciplinas alocadas até a quarta fase dos cursos. Os estudantes dos semestres finais, por sua vez, compreenderam os indivíduos que estavam cursando maior número de disciplinas alocadas do quinto semestre em diante.

Resultados

Dentre as atividades de ensino percebidas pelos estudantes ao longo da FI (Tabela 1), as aulas/vivências práticas e as avaliações teóricas escritas ocorreram muitas vezes ou sempre, independentemente do nível de progressão discente no curso. No entanto, ocorreram significativamente com maior frequência nos semestres iniciais em comparação aos finais ($p < 0,005$). As experiências de observação, por sua vez, foram mais adotadas nas fases finais da formação ($p = 0,004$). Independentemente do nível de progressão discente no curso, verificou-se predominância de aulas/vivências práticas e de discussões em grupo. Por outro lado, os seminários teóricos, as experiências de ensino e as experiências de laboratório foram estratégias adotadas com menor frequência pelos professores. No que diz respeito às estratégias avaliativas, destacou-se a ocorrência frequente de avaliações teóricas escritas ao longo da formação, ao passo que a avaliação prática, a avaliação pareada e a autoavaliação foram menos frequentes.

Tabela 1. Frequência de realização das atividades de ensino-aprendizagem, considerando o nível de progressão discente no curso

Atividades de ensino	Semestres Iniciais		Semestres Finais		Sig.
	Nunca ou poucas vezes	Muitas vezes ou sempre	Nunca ou poucas vezes	Muitas vezes ou sempre	
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Aula expositiva	73 (49,7)	74 (50,3)	61 (48,4)	65 (51,6)	0,903
Aula/vivência prática	24 (16,3)	123 (83,7)	47 (37,3)	79 (62,7)	<0,001
Discussões em grupo	63 (42,9)	84 (57,1)	52 (41,3)	74 (58,7)	0,807
Seminário teórico	75 (51,0)	72 (49,0)	76 (60,3)	50 (39,7)	0,143
Experiência de ensino	87 (59,2)	60 (40,8)	76 (60,3)	50 (39,7)	0,902
Experiência de laboratório	132 (89,9)	15 (10,2)	111 (88,1)	15 (11,9)	0,701
Experiência de observação	122 (83,0)	25 (17,0)	85 (67,5)	41 (32,5)	0,004
Avaliação teórica escrita	32 (21,8)	115 (78,2)	50 (39,7)	76 (60,3)	<0,001
Avaliação prática	103 (70,1)	44 (29,9)	92 (73,0)	34 (27,0)	0,687
Avaliação pareada	124 (84,4)	23 (15,6)	112 (88,9)	14 (11,1)	0,293
Autoavaliação	136 (92,5)	11 (7,5)	11 (89,7)	13 (10,3)	0,521

Fonte: Autores

Quanto à percepção dos estudantes acerca dos papéis assumidos nas disciplinas (Tabela 2), observou-se frequência elevada (muitas vezes ou sempre) para todos os papéis, independentemente do nível de progressão discente no curso. A aprendizagem pela prática ou por observação, especificamente, ocorreu com maior frequência nos semestres finais ($p = 0,010$).

Tabela 2. Frequência de assunção de papéis pelos estudantes, considerando o nível de progressão discente no curso

Papéis assumidos	Semestres Iniciais		Semestres Finais		Sig.
	Nunca ou poucas vezes	Muitas vezes ou sempre	Nunca ou poucas vezes	Muitas vezes ou sempre	
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Adquirir conhecimentos e dominar conteúdos	37 (25,2)	110 (74,8)	30 (23,8)	96 (76,2)	0,888
Adquirir habilidades e dominar técnicas	83 (56,5)	64 (43,5)	67 (53,2)	59 (46,8)	0,626
Aprender pela prática ou por observação	50 (34,0)	97 (66,0)	25 (19,8)	101 (80,2)	0,010
Aprender pela prática e desenvolver atitude reflexiva	53 (36,1)	94 (63,9)	45 (35,7)	81 (64,3)	1,000
Desenvolver percepções de si próprio e transformar a si mesmo	48 (32,7)	99 (67,3)	34 (27,0)	92 (73,0)	0,354

Fonte: Autores

Não foram observadas associações significativas entre o nível de participação e o grau de envolvimento dos estudantes com seu nível de progressão no curso (Tabela 3). Os estudantes revelaram ser majoritariamente ativos, seja nos semestres iniciais (52,4%) ou finais (56,3%) do curso. Por outro lado, os discentes indicaram que a tomada de decisões conjuntas entre professores e estudantes ocorre com pouca frequência no decorrer da FI, pois o professor é o principal responsável por esta atribuição (87% dos estudantes nos semestres iniciais e 82,5% nos semestres finais).

Tabela 3. Nível de participação e grau de envolvimento dos estudantes nas aulas, considerando o nível de progressão discente no curso

Variáveis	Semestres Iniciais n (%)	Semestres Finais n (%)	Sig.
Nível de participação			
Predominantemente passivo	70 (47,6)	55 (43,7)	0,544
Predominantemente ativo	77 (52,4)	71 (56,3)	
Grau de envolvimento			
TD centrada no professor	128 (87,0)	104 (82,5)	0,456
TD equilibrada entre professor e aluno	17 (11,6)	18 (14,3)	
TD centrada no aluno	2 (1,4)	4 (3,2)	

Legenda: TD = Tomada de decisão

Fonte: Autores

Discussão

O objetivo do estudo foi analisar as percepções de estudantes universitários de Educação Física, que possuem níveis distintos de progressão no curso, sobre o ambiente de ensino-aprendizagem na FI, considerando as estratégias de ensino adotadas, os papéis assumidos pelos estudantes e o nível de envolvimento discente nas tomadas de decisão. No que diz respeito à percepção discente sobre as atividades de ensino-aprendizagem, independentemente do nível de progressão nos cursos, identificou-se a predominância de aulas/vivências práticas e de discussões em grupo, bem como de avaliações teóricas escritas, ao mesmo tempo que se percebeu a pouca frequência de experiências de laboratório e de observação, além de autoavaliações, avaliações pareadas e avaliações práticas. Quando considerado o nível de progressão discente nos cursos, verificou-se que as aulas/vivências práticas e as avaliações teóricas ocorreram com maior

frequência nas fases iniciais da formação, enquanto as experiências de observação foram significativamente mais utilizadas nos semestres finais dos cursos, em comparação ao início do processo formativo.

As atividades práticas, especialmente aquelas de cunho interativo, tornam-se fundamentais para fomentar ambientes de aprendizagem colaborativa¹⁸. Nesta direção, Morgan et al.¹⁹ salientam que, ao estabelecer contato com as diferentes perspectivas e experiências dos colegas, os estudantes têm a possibilidade de desenvolver habilidades de negociação e de renunciar a interesses individuais em prol de objetivos coletivos. Isto é particularmente importante nas fases iniciais, considerando o compromisso dos cursos de formar futuros profissionais que atuem com responsabilidade e empatia ao prestarem serviços à sociedade²⁰. Nos cursos de FI em Educação Física investigados, as atividades práticas costumam ser predominantes em disciplinas de caráter prático (ex.: Esportes Individuais e Coletivos, Jogos e Brincadeiras, Dança), mas também podem estar presentes de maneira mais pontual em disciplinas com enfoques teóricos (ex.: Fisiologia do Exercício, Biomecânica, Treinamento Esportivo), a partir das Práticas Pedagógicas como Componente Curricular (PPCCs). As PPCCs abrangem cerca de 25% da carga horária das disciplinas ofertadas, o que justifica a percepção dos estudantes investigados a respeito da elevada ocorrência de atividades práticas.

Apesar da natureza social e do caráter teórico-prático da FI em Educação Física idealizada pela Universidade em questão, a predominância das avaliações teóricas escritas, de caráter predominantemente somativo, está alinhada aos princípios avaliativos característicos do paradigma da instrução. Segundo Barr e Tagg¹⁰, este tipo de avaliação favorece o individualismo e a comparação de desempenhos entre os estudantes, em vez de fomentar a troca de informações e a colaboração. No estudo de Marcon, Nascimento e Graça²¹, do qual participaram professores egressos da FI em Educação Física, relatou-se que, durante a FI, predominavam as provas teóricas e os trabalhos nas disciplinas com conteúdos de essência teórica, enquanto as provas práticas destacavam-se nas disciplinas predominantemente esportivas ou práticas. Neste estudo, ressaltou-se que o enfoque das avaliações era, sobretudo, quantitativo, sendo reduzido aos resultados obtidos em apenas alguns momentos pontuais. Assim, o produto final era privilegiado em detrimento da reflexão voltada ao processo como um todo.

A adoção de estratégias avaliativas reflexivas e colaborativas, tais como a autoavaliação e a avaliação pareada, se apresentou limitada na percepção dos estudantes investigados, tanto nas fases iniciais quanto nas fases finais da FI, o que reforça a presença marcante de características do paradigma instrucional na dimensão avaliativa. Para Weimer¹², os processos avaliativos empregados em ambientes educacionais devem integrar estratégias teóricas e práticas que possuam um caráter formativo em detrimento do somativo, contribuindo para o desenvolvimento da reflexão e autonomia do estudante. Deste modo, recomenda-se evitar a aplicação excessiva de avaliações que promovam a memorização de conteúdos, as quais envolvam a operacionalização de procedimentos pré-determinados e pouco relevantes para a resolução de problemas da futura prática profissional¹². Mesmo que a utilização de provas teóricas tenha sido percebida como menos frequente nas fases finais, as evidências do presente estudo confirmam a frequência elevada deste tipo de atividade, o que incita questionamentos sobre o tipo de aprendizagem incentivada nos estudantes de Educação Física investigados ao longo do processo formativo.

Quanto aos papéis assumidos no processo de ensino-aprendizagem, os estudantes destacaram que buscam aprender pela prática e por meio de experiências de observação, especialmente nas fases finais do curso. A aprendizagem pela observação constitui-se como elemento essencial para a compreensão do processo de aprender a ensinar, especialmente quando os modelos (indivíduos) observados se configuram como representações positivas de conduta ou comportamento em determinada situação²². Vieira, Vieira e Fernandes²³ destacam a relevância das experiências de observação quando estas permitem que o estudante tenha contato com diferentes contextos de atuação profissional, pois isto propicia uma formação mais ampla, que permite a

aquisição integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes imprescindíveis ao adequado desempenho profissional. Finalmente, a observação atenta de determinada situação possibilita a ocorrência de aprendizagens mais profundas e significativas aos estudantes²⁴.

A estrutura curricular de ambos os cursos investigados prevê a realização de mais atividades práticas na segunda metade da formação, dentre as quais se destacam os estágios curriculares supervisionados, o que favorece a assunção deste tipo de papel pelos estudantes. Por meio dos estágios, busca-se maior aproximação entre a realidade universitária e o contexto de atuação dos futuros profissionais, para que sejam gradualmente desenvolvidas as competências profissionais necessárias ao exercício da respectiva função²⁵. Além disso, os estágios desempenham papel fundamental no processo de socialização profissional²⁶, pois permitem ao estudante experimentar as idiossincrasias e complexidades do ambiente laboral, ao mesmo tempo que o coloca em contato com outros profissionais mais experientes.

É importante destacar que, a partir do quinto semestre, os estudantes investigados também podem se envolver em atividades práticas adicionais, tais como os estágios não obrigatórios, o que facilita ainda mais o envolvimento do estudante em experiências de observação e/ou de intervenção prática. Finalmente, as PPCCs, que fomentam a aproximação gradativa dos estudantes com indivíduos e contextos pertencentes aos campos de atuação profissional futura²¹, estão presentes desde a primeira fase em ambos os cursos. No estudo de Bisconsini e Oliveira²⁷, estudantes e professores relataram a importância de experienciar determinadas práticas desde o início do curso, visando à preparação contínua e gradual do contato com o futuro espaço profissional, o que é reforçado também no estudo de Barbosa-Rinaldi⁹. Além disso, Bisconsini e Oliveira²⁷ ressaltam que a ausência das PPCCs poderia limitar as oportunidades de intervenção do estudante no contexto real de atuação, o que potencializaria os “choques com a realidade” habitualmente enfrentados por profissionais recém-formados.

Se, por um lado, o enfoque prático da FI foi destacado pelos estudantes investigados, o aspecto reflexivo e investigativo parece estar sendo abordado de maneira insuficiente. Além da pouca ocorrência percebida de autoavaliações, destacou-se a baixa utilização de experiências de laboratório e de observação de fatos ou fenômenos, as quais poderiam auxiliar no desenvolvimento de uma postura mais (auto)crítica dos estudantes a respeito dos conteúdos de ensino abordados e de seu próprio envolvimento no processo de ensino-aprendizagem. De fato, embora a maior parte dos estudantes investigados tenha se percebido ativamente envolvida com a FI, a centralização nos professores da maior parte das decisões organizacionais das disciplinas parece estar dificultando a assunção de maior responsabilidade e autonomia por grande parte dos discentes investigados.

Em propostas de ensino com enfoque construtivista, busca-se que os estudantes assumam maiores responsabilidades ao longo do processo formativo, mediante o desenvolvimento concomitante da maturidade e da motivação dos indivíduos para assumir as maiores demandas resultantes desta abordagem^{14,28}. No presente estudo, não foram identificadas alterações substanciais entre as percepções dos estudantes das fases iniciais e finais quanto ao nível de envolvimento discente no processo formativo, o que pode indicar tanto a presença marcante de uma perspectiva de ensino instrucional quanto a falta de maturidade e de motivação de professores e estudantes para melhor equilibrar responsabilidades e poderes no processo formativo.

A centralização do professor na tomada de decisões referentes à organização geral do processo de ensino-aprendizagem nos cursos investigados revela determinado desalinhamento entre a proposta pedagógica da FI oferecida pela universidade investigada e as práticas pedagógicas cotidianas. Nos projetos pedagógicos de ambos os cursos, com efeito, consta a intenção de se proporcionar oportunidades para que os discentes sejam participantes ativos da própria formação, pois eles são concebidos como adultos providos de experiências e conhecimentos acumulados, capazes de responsabilizar-se pelas decisões tomadas e pela gestão do próprio desenvolvimento acadêmico-profissional. De acordo com Barr e Tagg¹⁰, os professores

orientados pelo paradigma da instrução costumam direcionar seu foco à eficiência das estratégias de ensino que adotam, o que os torna centralizadores do processo de ensino-aprendizagem. Os professores alicerçados no paradigma da aprendizagem, por outro lado, se preocupam mais com os resultados de aprendizagem dos estudantes, motivo pelo qual destinam especial atenção à criação e consolidação de ambientes de aprendizagem favoráveis à interação e reflexão¹⁰.

Sob uma perspectiva construtivista, estudantes e professores compartilham poderes, decisões e responsabilidades ao longo do processo formativo, de modo a estimular o protagonismo e a autonomia discente na condução da própria aprendizagem¹². Para que isto seja possível, os professores necessitam assumir papéis de guias e facilitadores da aprendizagem, oportunizando que os próprios aprendizes tomem decisões quanto aos conteúdos, atividades e experiências relevantes ao desenvolvimento das competências desejadas¹². Além disso, o envolvimento dos estudantes na FI é fundamental para que se possa adequar com maior propriedade os conteúdos e as estratégias de ensino às suas experiências prévias e aos seus interesses de atuação profissional¹². Desta maneira, com o intuito de fomentar uma FI mais alinhada às expectativas e necessidades dos estudantes e da sociedade¹¹, identifica-se a necessidade do envolvimento gradual e progressivo dos estudantes de Educação Física no decorrer da FI investigada.

Conclusão

Os achados deste estudo demonstram que as aulas/vivências práticas e as avaliações teóricas escritas têm sido realizadas com muita frequência e ocorrem, predominantemente, nas fases iniciais da FI em Educação Física investigada. As experiências de observação, embora não tão utilizadas como estratégia de ensino-aprendizagem, são significativamente mais adotadas nas fases finais da FI, em comparação com as fases iniciais. O principal papel assumido pelos discentes foi o de aprender por meio da prática e da observação, o que está alinhado ao próprio tipo de atividade predominantemente desenvolvida nos cursos. Embora os estudantes tenham se percebido, em sua maioria, ativamente envolvidos com a FI, reconheceu-se que os professores ainda têm centralizado as decisões referentes à organização geral do processo de ensino-aprendizagem.

O presente estudo apresenta o mérito de investigar as percepções de vários estudantes matriculados em dois cursos de Educação Física nacionalmente reconhecidos, o que se configura como importante etapa introdutória do diagnóstico institucional acerca da qualidade da FI oferecida. A preocupação da investigação em fornecer um retrato da FI em suas diferentes etapas caracteriza um avanço em relação à investigação pontual de determinada disciplina ou eixo curricular. Entretanto, destaca-se que o estudo investigou somente uma instituição de ensino, o que sugere cautela na extrapolação dos achados para outros contextos. Além disso, ressalta-se que apenas as percepções dos estudantes foram consideradas nesta investigação, bem como que tais percepções foram identificadas a partir da resposta a um questionário.

A continuidade dos estudos é recomendada para contribuir com o avanço da literatura e a melhoria da qualidade da FI em Educação Física, por meio da investigação mais aprofundada das percepções dos estudantes sobre o próprio ambiente formativo, o que pode ser realizado mediante o emprego de técnicas como entrevistas e grupos focais. Adicionalmente, a investigação das percepções docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem também é sugerida para que se tenha um retrato mais amplo e detalhado acerca das atividades desenvolvidas na FI em Educação Física e, consequentemente, melhor fundamente a tomada de decisões pelos gestores institucionais para superar as limitações e fragilidades encontradas.

Referências

1. Nascimento JVD. Escala de auto-percepção de competência profissional em Educação Física e desportos. *Rev Paul Educ Fis* 1999;13(1):5-21. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1999.137756>.
2. Egerland EM, Nascimento JVD, Both J. Competência profissional percebida de treinadores esportivos catarinenses. *J Phys Educ* 2010;21(3):457-467. Doi: <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v21i3.8285>.
3. Farias GO, Nascimento JVD, Graça ABdS, Batista PMF. Competências profissionais em Educação Física: Uma abordagem ao longo da carreira docente. *Motriz: Rev Educ Fis* 2012;18(4):656-666. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1980-65742012000400004>.
4. Fonseca M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: Entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cad CEDES* 2009;29(78):153-177. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200002>.
5. Mendes EH, Nascimento JVD, Nahas MV, Fensterseifer ACB, Jesus JFd. Avaliação da formação inicial em Educação Física: Um estudo Delphi. *J Phys Educ* 2006;17(1):53-64. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3372>
6. Salles WdN, Farias GO, Egerland EM, Nascimento JVD. Avaliação da formação inicial em Educação Física: Um estudo com egressos da Universidade Federal de Santa Catarina. *Rev Bras Ciênc e Mov* 2013;21(3):61-70. Doi: <http://dx.doi.org/10.18511/0103-1716/rbcm.v21n3p61-70>.
7. Milistetd M, Ciampolini V, Mendes MS, Cortela CC, Nascimento JVD. Student-coaches perceptions about their learning activities in the university context. *Rev Bras Ciênc Esporte* 2018;40(3):281-287. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.03.005>.
8. Triani FdS, Magalhães Jr. CAdO, Novikoff C. As representações sociais de estudantes de Educação Física sobre a formação de professores. *Movimento* 2017;23(2):575-586. doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.68898>.
9. Barbosa-Rinaldi IP. Formação inicial em Educação Física: Uma nova epistemologia da prática docente. *Movimento* 2008;14(3):185-207. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2431>.
10. Barr RB, Tagg J. From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change* 1995;27(6):13-25. doi: <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>.
11. Pereira SGP, Milan FJ, Borowski EBV, Almeida TRd, Farias GO. Trajetória de estudantes na formação inicial em Educação Física: O estágio curricular supervisionado em foco. *J Phys Educ* 2018;29(1):e2959. Doi: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2959>.
12. Weimer M. *Learner-centered teaching*. 2. ed. San Francisco: Jossey Bass; 2013. 304 p.
13. Stewart B, Khare A, Schatz R. Volatility, uncertainty, complexity and ambiguity in Higher Education. In: Mack O, Khare A, Krämer A, Burgartz TE, editors. *Managing in a VUCA World*. Cham: Springer; 2016. p. 241-250.
14. Milistetd M, Salles WdN, Backes AF, Mesquita I, Nascimento JVD. Learner-centered teaching in a university-based coach education: First attempts through Action Research inquiry. *Int J Sports Sci Coaching* 2019;1-16. Doi: <https://doi.org/10.1177/1747954119842957>.
15. Ato M, López-García JJ, Benavente A. Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *An Psicol* 2013;29(3):1038-1059. Doi: <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>.
16. Nascimento JVD. A formação inicial universitária em Educação Física e desportos. [Tese de Doutorado em Ciências do Desporto]. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Ciencias do Desporto e de Educação Física; 1998.
17. Bronfenbrenner U, Ceci SJ. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A Bioecological Model. *Psychol Review* 1994;101(4):568-586. Doi: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>.
18. Damiani MF. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educ Rev* 2008(31):213-230. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>.
19. Morgan K, Jones RL, Gilbourne D, Llewellyn D. Changing the face of coach education: Using ethno-drama to depict lived realities. *Phys Educ Sport Pedagog* 2013;18(5):520-533. Doi: <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.690863>.
20. Rossi F, Hunger DACF. Formação acadêmica em Educação Física e intervenção profissional em academias de ginástica. *Motriz: Rev Educ Fis* 2008;14(4):440-451. Doi: <https://doi.org/10.5016/2154>.
21. Marcon D, Nascimento JVD, Graça ABdS. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física. *Rev Bras Educ Fis Esporte* 2007;21(1):11-25. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092007000100002>.
22. Bandura A. Social Cognitive Theory of self-regulation. *Organ Behav Hum Decis* 1991;50:248-287. Doi: [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L).
23. Vieira LF, Vieira JLL, Fernandes R. Competência profissional percebida: Um estudo com estudantes de Educação Física em formação inicial. *J Phys Educ* 2006;17(1):95-105.

24. Souza JRd, Brasil VZ, Kuhn F, Barros TEdSd, Ramos V. As crenças de graduandos em Educação Física sobre o ensino dos esportes. *Movimento* 2017;23(1):133-146. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.64032>.
25. Souza Neto Sd, Sarti FM, Benites LC. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: Os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. *Movimento* 2016;22(1):311-324. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.49700>.
26. Cardoso I, Batista PMF, Graça ABdS. A identidade do professor de Educação Física: Um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento* 2016;22(2):523-538. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.54129>.
27. Bisconsini CR, Oliveira AABd. A prática como componente curricular na formação inicial de professores de Educação Física. *Movimento* 2018;24(2):455-470. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.76705>.
28. Paquette K, Trudel P. The evolution and learner-centered status of a coach education program. *Int Sport Coach J* 2018;5(1):24-36. Doi: <https://doi.org/10.1123/iscj.2017-0038>.

Agradecimentos: Os autores agradecem aos discentes que participaram voluntariamente da pesquisa; a instituição na qual ocorreu a coleta de dados; e à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio na concessão de bolsas de mestrado, doutorado e produtividade dos pesquisadores responsáveis.

ORCID

Allana Alexandre Cardoso: <https://orcid.org/0000-0002-0280-7567>

Vitor Ciampolini: <https://orcid.org/0000-0003-2278-7310>

Jaqueline da Silva: <https://orcid.org/0000-0002-5248-3679>

William das Neves Salles: <https://orcid.org/0000-0001-6410-0332>

William Alexander Marchetti Moura: <https://orcid.org/0000-0002-4651-5494>

Juarez Vieira do Nascimento: <https://orcid.org/0000-0003-0989-949X>

Received on 03/06/21.

Reviewed on 15/03/22.

Accepted on 18/03/22.

Endereço de correspondência: Allana Alexandre Cardoso. Laboratório de Pedagogia do Esporte/Centro de Desporto, Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n, Trindade, Florianópolis, SC, Brasil, CEP 88040-900, Brasil.
E-mail: allana.alexandre@gmail.com