



Revista Portuguesa de Educação

ISSN: 0871-9187

ISSN: 2183-0452

rpe@ie.uminho.pt

Universidade do Minho

Portugal

Backes, Ana Flávia; Benezar Lima, Ahlan; Plentz de Oliveira, Vinícius; Arantes, Luciane Cristina;  
das Neves Salles, William; Marchetti Moura, Willian Alexander; Vieira do Nascimento, Juarez  
Ambiente percebido na formação inicial: investigação com estudantes universitários de educação física  
Revista Portuguesa de Educação, vol. 34, no. 1, 2021, January-June, pp. 210-225  
Universidade do Minho  
Braga, Portugal

DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.18632>

Available in: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37472088012>

- How to cite
- Complete issue
- More information about this article
- Journal's webpage in [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

[redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Scientific Information System Redalyc

Network of Scientific Journals from Latin America and the Caribbean, Spain and  
Portugal

Project academic non-profit, developed under the open access initiative

# Ambiente percebido na formação inicial: Investigação com estudantes universitários de Educação Física

## RESUMO

O objetivo do estudo foi investigar o ambiente de formação inicial percebido por estudantes universitários de Educação Física. Participaram 273 estudantes universitários (Bacharelado n=150; Licenciatura n=123) de uma universidade pública de Santa Catarina (Brasil). Aplicou-se a versão adaptada do Questionário de Avaliação do Ambiente Percebido da Formação Inicial em Educação Física. Realizou-se regressão logística binária para verificar a associação entre as variáveis. Os resultados revelaram que os licenciandos perceberam maior ocorrência de discussões em grupo (OR=2,07), seminários teóricos (OR=1,72), aprendizagem pela prática e desenvolvimento de atitudes reflexivas (OR=1,70) do que os bacharelandos. O ambiente de formação inicial percebido foi similar entre os cursos, mas os licenciandos perceberam mais oportunidades de participação e reflexão.

**Palavras-chave:** Educação Física; Ambiente percebido; Formação inicial; Estudantes

## 1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem suscitado o desenvolvimento de qualidades individuais como a flexibilidade e a autonomia na busca pela própria aprendizagem, bem como de atributos coletivos como o compartilhamento de informações e a colaboração (Mack et al., 2016). A presente configuração social também apresenta importantes implicações educacionais. As instituições de ensino têm sido convidadas a repensar suas estruturas curriculares e práticas de ensino, fundamentadas na fragmentação dos conteúdos e na centralidade do conhecimento do professor, em prol de uma visão mais humanizada e integradora da aprendizagem, na qual o estudante seja posicionado no centro do processo educativo (Barr & Tagg, 1995).

Ana Flávia Backes<sup>i</sup>  
Universidade Federal de  
Santa Catarina, Brasil

Ahlan Benezar Lima<sup>ii</sup>  
Universidade Federal de  
Santa Catarina, Brasil

Vinícius Plentz de  
Oliveira<sup>iii</sup>  
Universidade Federal de  
Santa Catarina, Brasil

Luciane Cristina Arantes<sup>iv</sup>  
Universidade Estadual  
de Maringá (UEM),  
Brasil

William das Neves Salles<sup>v</sup>  
Universidade Federal de  
Santa Catarina, Brasil

Willian Alexander  
Marchetti Moura<sup>vi</sup>  
Universidade Federal de  
Santa Catarina, Brasil

Juarez Vieira do  
Nascimento<sup>vii</sup>  
Universidade Federal de  
Santa Catarina, Brasil

Na formação inicial (FI) em Educação Física, determinadas investigações realizadas nas últimas décadas têm buscado explorar a avaliação de aspectos como estrutura curricular, atividades de pesquisa e extensão, recursos humanos e estruturais (Mendes et al., 2006; Salles et al., 2013), aspectos metodológicos das disciplinas (Bezerra et al., 2014; Rocha & Rezer, 2015) e ações pedagógicas dos professores (Iza & Souza Neto, 2014; Pereira et al., 2018). A preocupação em investigar a qualidade da FI dos futuros profissionais de Educação Física parece acompanhar o processo de reconfiguração promovido a partir da vigência das diretrizes curriculares mais recentes que orientam a organização dos cursos de Bacharelado e de Licenciatura em Educação Física (Brasil, 2018). De modo geral, identifica-se que a FI em Educação Física tem apresentado problemas como a baixa articulação dos conteúdos (Mendes et al., 2006; Salles et al., 2013) e a adoção excessiva de estratégias de ensino prescritivas pelos professores (Milistetd et al., 2018), o que parece estar relacionado ao baixo envolvimento dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem (Mendes et al., 2006).

Diante destes aspectos, é possível observar que as alterações curriculares propostas pelas diferentes diretrizes, de forma isolada, parecem não ser capazes de contribuir para mudanças efetivas na FI (Costa & Nascimento, 2006). Considerando que diversos fatores podem interferir na dinâmica de um curso de graduação, a investigação do ambiente de FI torna-se importante para subsidiar a tomada de decisões mais acertadas a respeito das ações e estratégias a serem implementadas (Enright et al., 2017; MacPhail et al., 2014). Destaca-se que o ambiente de FI é constituído por fatores organizacionais da própria estrutura universitária, bem como por fatores pessoais e sociais relacionados às características dos professores e estudantes. Neste sentido, tais fatores englobam as atividades de ensino, pesquisa e extensão, os papéis assumidos pelos estudantes diante das orientações conceituais adotadas pelos professores e a dinâmica do poder no processo de ensino e aprendizagem (Nascimento, 1998).

Como os estudantes vivenciam cotidianamente os reflexos das propostas curriculares, acredita-se que o diagnóstico das percepções destes indivíduos sobre o ambiente de FI tem o potencial de ampliar a compreensão sobre a configuração atual do processo de ensino-aprendizagem. Complementarmente, este diagnóstico pode orientar o desenvolvimento de ações e estratégias institucionais que tornem este período mais alinhado às necessidades e expectativas da comunidade acadêmica, assim como às demandas da sociedade contemporânea. Embora tenham socializado informações importantes sobre a FI em Educação Física, as investigações anteriormente realizadas se restringiram à coleta de informações com estudantes das fases finais (Mendes et al., 2006), egressos (Salles et al., 2013) ou determinados estudantes do curso de Bacharelado (Milistetd et al., 2018), o que dificulta o diagnóstico de um perfil geral do ambiente de FI. Assim, o objetivo do estudo foi investigar o ambiente de FI percebido por estudantes universitários dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública de Santa Catarina.

## 2. MÉTODO

O estudo possui caráter descritivo-exploratório e adota abordagem quantitativa (Thomas et al., 2012). O projeto de pesquisa a partir do qual a investigação foi desenvolvida foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos de uma universidade pública de Santa Catarina (Parecer nº 2.345802/2017).

A população alvo foi composta por 491 estudantes universitários dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública de Santa Catarina. A universidade investigada foi selecionada pelo critério de conveniência, considerando-se seu reconhecimento em nível nacional pela oferta da FI em Educação Física e o interesse investigativo neste ambiente por estudos precedentes (Mendes et al., 2006; Milistetd et al., 2018; Salles et al., 2013). De acordo com o Projeto Político Pedagógico (Fensterseifer et al., 2005a, 2005b), a instituição oferece duas habilitações (Bacharelado e Licenciatura) para o exercício profissional em Educação Física, em conformidade com as resoluções CNE nº 1 (Brasil, 2002a), CNE nº 2 (Brasil, 2002b) e CNE nº 7 (Brasil, 2004), com entradas distintas e carga horária de 3.480 horas/aula, sendo aproximadamente 1.800 horas/aula de tronco comum entre os cursos.

Inicialmente, realizou-se levantamento junto à coordenação dos cursos para identificar os estudantes regularmente matriculados no segundo semestre de 2018. Na sequência, agendaram-se com determinados docentes datas e horários específicos para realizar a coleta de dados presencialmente em sala de aula. Na oportunidade, os investigadores explicitaram os objetivos e os procedimentos a serem adotados na coleta de dados, destacando o caráter voluntário de participação e a garantia do anonimato. Aos interessados, solicitou-se a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foram convidados a participar do estudo todos os estudantes universitários de Educação Física regularmente matriculados no segundo semestre de 2018. Não foram incluídos os discentes de intercâmbio provenientes de outras instituições. De acordo com os critérios estabelecidos, 326 estudantes universitários preencheram inicialmente o instrumento de coleta de dados. Destes, foram excluídos os participantes que não preencheram de forma completa ou adequada o instrumento (*missing data*). Assim, participaram do estudo 273 estudantes universitários dos cursos de Bacharelado (n=150) e Licenciatura (n=123) em Educação Física, do sexo masculino (n=187) e feminino (n=86), com média de idade de 23,1±5,3 anos.

Para a avaliação do ambiente de aprendizagem percebido, utilizou-se versão adaptada do Questionário de Avaliação do Ambiente Percebido da Formação Inicial em Educação Física (Nascimento, 1999). O instrumento foi elaborado a partir dos pressupostos teóricos da abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1987) para avaliar o ambiente imediato de formação, bem como 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 brasileira.

O questionário é composto por questões fechadas que requerem respostas em escala *Likert* de quatro pontos, as quais contemplam as percepções discentes sobre os seguintes aspectos: (a) frequência das atividades de ensino (e.g. 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 (e.g. 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 aluno=3, decisões parcialmente centradas no aluno=4 e decisões totalmente centradas no aluno=5).

O preenchimento do instrumento ocorreu de forma individualizada e consumiu tempo aproximado de 15 a 20 minutos. Durante o procedimento, o pesquisador responsável pela aplicação permaneceu em sala de aula para solucionar eventuais dúvidas que surgiram a partir do seu preenchimento. Com a finalidade de abranger os estudantes que não se encontravam em sala de aula durante a coleta presencial, estruturou-se uma versão *online* do questionário por meio da ferramenta *Formulários do Google*. A versão *online* do instrumento foi encaminhada para os endereços eletrônicos (*e-mails*) dos participantes, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados provenientes dos questionários foram inseridos em planilha do programa *Microsoft Excel* e importados ao programa estatístico *R*. Neste processo, foram excluídos os instrumentos preenchidos de maneira incorreta e/ou incompleta (*missing data*). A partir deste critério, consideraram-se para análise 273 questionários.

Adotaram-se categorizações binomiais para as variáveis dependentes *atividades de ensino* (nunca=0, sempre=1), *papéis assumidos* (nunca=0, sempre=1), *nível de participação discente* (predominantemente passivo=0, predominantemente ativo=1) e *grau de envolvimento* (tomada de decisão predominantemente centrada no professor=0, tomada de decisão predominantemente centrada no aluno=1), e para a variável independente *curso* (Bacharelado=0, Licenciatura=1).

Utilizaram-se recursos estatísticos descritivos (frequência absoluta e relativa) para identificar as prevalências de atividades de ensino desenvolvidas nas disciplinas da FI, dos papéis assumidos pelos estudantes, do nível de participação e do grau de envolvimento discentes. Para verificar a associação entre as variáveis, aplicaram-se modelos de regressão logística binária, cujos resultados foram apresentados por valores de razão de chance (*Odds Ratio* – OR), e seus respectivos intervalos de confiança (IC) de 95%. Os modelos foram obtidos por meio do pacote “*glm*”, na linguagem estatística *R* (R-Core-Team, 2014).

### 3. RESULTADOS

Os dados considerados nas análises foram provenientes de 273 estudantes (média de idade de 23,1±5,3 anos), sendo 150 do Bacharelado e 123 da Licenciatura, 187 do sexo masculino e 86 do sexo feminino. A Tabela 1 apresenta informações sobre a frequência de ocorrência das atividades de

ensino e os papéis assumidos pelos estudantes universitários, considerando o curso de graduação. Quanto às atividades de ensino, os estudantes investigados perceberam maior frequência de *aulas/vivências práticas* e *avaliações teórico-escritas* e menor frequência de *autoavaliações*, *experiências de laboratório*, *avaliações pareadas*, *experiências de observação*, *avaliações práticas* e *experiências de ensino* em ambos os cursos. A maioria dos estudantes do Bacharelado percebeu a ocorrência mais frequente de *aulas expositivas* (52,0%) e menor frequência de *seminários teóricos* (61,3%), enquanto as *discussões em grupo* foram percebidas como mais frequentes por 67,5% dos estudantes da Licenciatura.

Com relação aos papéis assumidos, verificou-se que *adquirir conhecimentos e dominar conteúdos*, *aprender pela prática ou por observação*, *desenvolver percepções de si próprio e transformar a si mesmo* e *aprender pela prática e desenvolver atitude reflexiva* apresentaram maior frequência no processo de aprendizagem, ao passo que *adquirir habilidades e dominar técnicas* ocorreram com menor frequência.

**Tabela 1**

*Caracterização das atividades de ensino e do papel assumido pelos estudantes, considerando o curso de graduação*

Variáveis	Bacharelado n (%)		Licenciatura n (%)	
	Nunca ou poucas vezes	Muitas vezes ou sempre	Nunca ou poucas vezes	Muitas vezes ou sempre
<b>Atividades de Ensino</b>				
Aula expositiva	72 (48,0)	78 (52,0)	62 (50,4)	61 (49,6)
Aula/vivência prática	40 (26,7)	110 (73,3)	31 (25,2)	92 (74,8)
Discussões em grupo	75 (50,0)	75 (50,0)	40 (32,5)	83 (67,5)
Seminário teórico	92 (61,3)	58 (38,7)	59 (48,0)	64 (52,0)
Experiência de ensino	96 (64,0)	54 (36,0)	67 (54,5)	56 (45,5)
Experiência de laboratório	131 (87,3)	19 (12,7)	112 (91,1)	11 (8,9)
Experiência de observação	118 (78,7)	32 (21,3)	89 (72,4)	34 (27,6)
Avaliação teórica escrita	47 (31,3)	103 (68,7)	35 (28,5)	88 (71,5)
Avaliação prática	107 (71,3)	43 (28,7)	88 (71,5)	35 (28,5)
Avaliação pareada	134 (89,3)	16 (10,7)	102 (82,9)	21 (17,1)
Autoavaliação	140 (93,3)	10 (6,7)	109 (88,6)	14 (11,4)
<b>Papel Assumido</b>				
Adquirir conhecimentos e dominar conteúdos	38 (25,3)	112 (74,7)	29 (23,6)	94 (76,4)
Adquirir habilidades e dominar técnicas	79 (52,7)	71 (47,3)	71 (57,7)	52 (42,3)
Aprender pela prática ou por observação	41 (27,3)	109 (72,7)	34 (27,6)	89 (72,4)
Aprender pela prática e desenvolver atitude reflexiva	62 (41,3)	88 (58,7)	36 (29,3)	87 (70,7)
Desenvolver percepções de si próprio e transformar a si mesmo	52 (34,7)	98 (65,3)	30 (24,4)	93 (75,6)

Na Tabela 2, apresentam-se informações sobre o nível de participação dos estudantes nas atividades de ensino e sobre o grau de envolvimento docente e discente percebido pelos investigados em relação às tomadas de decisão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Os resultados revelam que o nível de envolvimento discente com o curso era

predominantemente ativo e que as tomadas de decisão sobre o processo de ensino-aprendizagem estavam maioritariamente centradas no professor.

**Tabela 2**

*Caracterização do nível de participação e do grau de envolvimento percebido pelos estudantes nas das tomadas de decisão, considerando o curso de graduação*

Variáveis	Bacharelado n (%)	Licenciatura n (%)
<b>Nível de participação</b>		
Predominantemente passivo	68 (45,3)	57 (46,3)
Predominantemente ativo	82 (54,7)	66 (53,7)
<b>Grau de envolvimento</b>		
Tomada de decisão centrada no professor	130 (86,7)	102 (82,9)
Tomada de decisão centrada no aluno	20 (13,3)	21 (17,1)

Os resultados da análise bruta dos modelos de regressão logística binária, considerando as atividades de ensino, os papéis assumidos, o nível de participação discente e o grau de envolvimento nas tomadas de decisão percebidas pelos estudantes investigados (Tabela 3) revelaram que as discussões em grupo, os seminários teóricos e o papel de aprender pela prática e desenvolver atitude reflexiva mostraram-se associados ao curso de graduação. Especificamente, os estudantes da Licenciatura apresentaram maiores chances de perceber a ocorrência de discussões em grupo (OR=2,07) e de seminários teóricos (OR=1,72), bem como de aprender pela prática e desenvolver atitude reflexiva (OR=1,70) em seu ambiente de formação do que os estudantes do Bacharelado.

**Tabela 3**

*Razões de Chances (OR) e Intervalos de Confiança (IC95%) das associações entre o ambiente percebido pelos estudantes e o curso de graduação*

Variáveis	Efeitos Fixos		p-valor
	OR (IC 95%)		
	Bacharelado	Licenciatura	
<b>Atividades de ensino</b>			
Aula expositiva	1.00	0.91 (0.56;1.46)	0.69
Aula/vivência prática	1.00	1.08 (0.63;1.87)	0.78
Discussões em grupo	1.00	2.07 (1.27;3.42)	<0.01
Seminário teórico	1.00	1.72 (1.06;2.80)	0.03
Experiência de ensino	1.00	1.49 (0.91;2.42)	0.11
Experiência de laboratório	1.00	0.68 (0.29;1.46)	0.33
Experiência de observação	1.00	1.41 (0.81;2.46)	0.23
Avaliação teórica escrita	1.00	1.15 (0.68;1.94)	0.61
Avaliação prática	1.00	0.99 (0.58;1.68)	0.97
Avaliação pareada	1.00	1.72 (0.86;3.52)	0.13
Autoavaliação	1.00	1.80 (0.77;4.32)	0.18
<b>Papel assumido</b>			
Adquirir conhecimentos e dominar conteúdos	1.00	1.10 (0.63;1.93)	0.74
Adquirir habilidades e dominar técnicas	1.00	0.81 (0.50;1.32)	0.40
Aprender pela prática ou por observação	1.00	0.98 (0.58;1.68)	0.95
Aprender pela prática e desenvolver atitude reflexiva	1.00	1.70 (1.03;2.84)	0.04
Desenvolver percepções de si próprio e transformar a si mesmo	1.00	1.64 (0.97;2.82)	0.07
<b>Nível de participação</b>			
Predominantemente ativo	1.00	0.96 (0.59;1.55)	0.87
<b>Grau de envolvimento</b>			
Tomada de decisão centrada no aluno	1.00	1.34 (0.69;2.62)	0.39

#### 4. DISCUSSÃO

O objetivo do estudo foi investigar o ambiente de FI percebido por estudantes universitários de Educação Física. De modo geral, identificou-se que os discentes de ambos os cursos perceberam de maneira similar a frequência de ocorrência das atividades de ensino. Especificamente, percebeu-se maior ocorrência (muitas vezes ou sempre) de atividades como aulas/vivências práticas (>70% em ambos os cursos) e avaliações teóricas (>65%), ao passo que atividades como experiências de laboratório (>87%), experiências de observação (>72%), avaliações práticas (71%), avaliações pareadas (>82%) e autoavaliações (>88%) ocorreram nunca ou poucas vezes.

As aulas/vivências práticas foram predominantes em ambos os cursos, o que pode ser explicado pela própria natureza teórico-prática de boa parte das disciplinas ofertadas, bem como pela inserção das Práticas Pedagógicas como Componente Curricular (PPCCs) na estrutura curricular (Fensterseifer et al., 2005a, 2005b). A adoção deste tipo de estratégia de ensino é recomendada pela literatura por seu potencial de despertar a motivação discente e de favorecer reflexões e significados pessoais a partir do que foi vivenciado (Cronin & Lowes, 2016; Marcon, Graça, & Nascimento, 2011; Milistetd et al., 2017). A percepção do estudante universitário é



fundamental para que as atividades práticas sejam valorizadas em sua formação, de modo que não se tornem apenas práticas com caráter desportivizado e acrítico, que sobrevalorizem o saber-fazer como condição para poder ensinar (Darido, 1995). Neste sentido, ao explorarem seu potencial de despertar maior significância nos estudantes, as atividades práticas podem se configurar como estratégias importantes à construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores (Marcon, Graça, & Nascimento, 2012; Nascimento et al., 2009; Shulman, 1987), bem como na formação da identidade profissional (Pires et al., 2017).

As avaliações escritas foram predominantes na percepção dos estudantes investigados, ao passo que tanto as avaliações práticas quanto as autoavaliações foram pouco utilizadas. A baixa utilização de formas alternativas de avaliação, tais como a prática, a pareada e a autoavaliação, pode resultar em um ambiente formativo escasso de situações propícias ao desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes (Weimer, 2002). Em estudo com estudantes universitários e professores de quatro universidades Portuguesas, Barreira et al. (2017) investigaram a percepção das práticas de avaliação no contexto do ensino superior e verificaram que os estudantes não são frequentemente envolvidos em situações em que têm que avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas. De outro modo, no estudo sobre o processo avaliativo no curso de Medicina de uma instituição pública, Zimmermann, Silveira, & Gomes (2019) constataram que na perspectiva da maior parte dos estudantes universitários e professores investigados, a autoavaliação configura-se como um importante processo de reflexão do desempenho para que se alcance a excelência da aprendizagem, possibilitando aos estudantes ter plena consciência a respeito de suas próprias qualidades e defeitos.

De fato, a perspectiva reducionista da avaliação como mera geradora de notas necessita ser substituída por uma concepção formativa, na qual a avaliação seja estimuladora e sustentadora da aprendizagem e do desenvolvimento discente (Barr & Tagg, 1995), pois desta forma ela auxilia o estudante no aperfeiçoamento de habilidades profissionais. A autoavaliação, por exemplo, pode ser realizada por meio de relatos ou apresentações orais em que os estudantes expressem suas ideias, argumentem e questionem uns aos outros (Neira, 2017). Para Romão (2019), o processo crítico e reflexivo da autoavaliação se verifica quando os estudantes passam a ter consciência dos próprios limites, buscando sua superação.

No que se refere às experiências com observações, a maioria dos estudantes investigados percebeu que estas ações ocorrem com frequência muito baixa. A observação se constitui como recurso importante para promover a aprendizagem (Roberts, 2010). Ao observarem atentamente situações e contextos de prática profissional, os estudantes podem avaliar com relativo distanciamento as potencialidades e os aspetos problemáticos do local e do profissional, tendo a oportunidade de aprender lições importantes com os erros e acertos alheios e aumentar a própria confiança para executar a tarefa ou participar de situações semelhantes à observada (Bandura, 2001).

Os professores podem utilizar este tipo de atividade durante a realização das PPCCs, as quais devem assegurar a indissociabilidade teórico-prática e rentabilizar vivências em diferentes contextos desde o início da FI (Brasil, 2004, 2015). As observações podem ser estratégias utilizadas tanto nos cursos de Licenciatura como no Bacharelado, sob a forma de oficinas,

laboratórios, projetos, estudos de caso, análise de aulas ministradas entre os pares e outras ações que permitam aos estudantes aplicar o conhecimento adquirido no decorrer da FI (Marcon, Graça, & Nascimento, 2011; Nascimento et al., 2009). Tais atividades são mais expressivas quando realizadas em situações contextualizadas e próximas das realidades com as quais os profissionais se deparam em seu cotidiano (Bandura, 2001).

Apesar da semelhança entre o perfil do ambiente percebido pelos estudantes universitários, neste estudo foi possível encontrar maior chance destas atividades acontecerem no curso de Licenciatura quando comparado ao Bacharelado. Estudos realizados com propostas de ensino que priorizam as discussões em grupos (Keller-Franco & Masetto, 2018; Oliver & Oesterreich, 2013; Rangel-Betti & Galvão, 2001) sugerem que os estudantes adquirem uma postura reflexiva, tornando-se capazes de fazer e ouvir críticas, além de analisar suas próprias aulas durante o processo de formação inicial.

A realização de seminários teóricos, por sua vez, possibilita a superação dos sentimentos de insegurança decorrentes destes momentos, o que se apresenta como positivo ao processo de formação pessoal e profissional considerando a necessidade de se aprender a lidar com as constantes disjunções da sociedade (Jarvis, 2014). Quando os estudantes assumem o protagonismo do processo de ensino nestas atividades, a responsabilidade e a autonomia pela própria aprendizagem são estimuladas (Collier & Souza, 2017; Weimer, 2002). Assim, é possível observar que os estudantes do curso de Licenciatura participantes do estudo têm sido mais bem preparados neste quesito em comparação aos do Bacharelado, pois revelam participar de mais atividades de ensino estimuladoras da criticidade, reflexão e autonomia.

No que diz respeito à percepção discente sobre o grau de envolvimento de estudantes e professores nas tomadas de decisão relativas ao processo de ensino-aprendizagem, é possível perceber que, em ambos os cursos, esta é centrada no professor (>80%). De acordo com Weimer (2002), para que se crie um ambiente mais propenso ao desenvolvimento da aprendizagem discente, é necessário que o professor propicie mais oportunidades para que o estudante assuma protagonismo pela própria aprendizagem. O maior equilíbrio do poder na sala de aula, em que o estudante seja corresponsável pela tomada de decisão, evita que o ensino seja autoritário e diretivo, contribuindo para maior envolvimento e motivação intrínseca discente pela aprendizagem (Enright et al., 2017; Monteiro et al., 2010; Weimer, 2002).

## 5. CONCLUSÕES

Os resultados encontrados neste estudo evidenciam a predominância de realização de aulas/vivências práticas e de avaliações teóricas na FI em Educação Física oferecida pela IES investigada, ao mesmo tempo que sinalizam a pouca frequência de experiências de laboratório e de observação, bem como de propostas avaliativas alternativas como a avaliação pareada e a autoavaliação. Os discentes do curso de Licenciatura perceberam a ocorrência mais frequente de discussões em grupo e de seminários teóricos, além de revelarem aprender mais pela prática e desenvolver mais atitudes reflexivas do que os estudantes do Bacharelado. Finalmente, a maior parte

dos discentes de ambos os cursos percebeu que os professores centralizam as decisões referentes à organização geral do processo de ensino-aprendizagem.

Como limitação deste estudo, deve-se considerar que foi utilizada apenas a percepção dos estudantes, o que não tornou possível a confirmação empírica as informações coletadas. Deste modo, recomenda-se que futuras investigações explorem outras técnicas de coleta de informação, tais como observações sistemáticas das aulas e entrevistas com determinados estudantes e professores, a fim de se obterem informações mais detalhadas e complementares sobre o ambiente de FI em Educação Física da IES investigada.

Em síntese, os achados deste estudo indicam a necessidade de se estruturarem tempos e espaços de aprendizagem mais convidativos à participação e à agência discente, de modo que se contribua com maior efetividade para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e para a formação de futuros profissionais mais bem preparados para lidar com as demandas da sociedade contemporânea. Especificamente, podem ser exploradas com maior frequência atividades de ensino que exijam maior envolvimento e a assunção de mais responsabilidades pelos discentes, o que resultará em equilíbrio dinâmico do poder e no aumento do potencial do impacto da FI sobre a preparação dos futuros profissionais de Educação Física.

#### AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

#### REFERÊNCIAS

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annu Rev Psychol*, 52, 1-26. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Barr, R., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning – a new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 12-26. <http://dx.doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Barreira, C., Bidarra, G., Monteiro, F., Vaz-Rebelo, P., & Alferes, V. (2017). Avaliação das aprendizagens no ensino superior: percepções de professores e estudantes nas universidades portuguesas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(21), 24-36.
- Bezerra, L. A., Farias, G. O., Folle, A., & Bezerra, J. (2014). Ginástica na formação inicial em educação física: análise das produções científicas. *Journal of Physical Education*, 25(4), 663-673. <http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v25i4.22689>
- Brasil (2002a). Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Diário Oficial da União. [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)
- Brasil (2002b). Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro. *Dispõe sobre a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior*. Diário Oficial da União. [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf)

Brasil (2004). Resolução CNE/CES nº. 7, de 31 de março. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física*. Diário Oficial da União.

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>

Brasil (2015). Resolução CNE/CES nº 2, de 1º de julho. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Diário Oficial da União.

[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)

Brasil (2018). Resolução CNE/CES nº. 6, de 18 de dezembro. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física*. Diário Oficial da União.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192)

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

Collier, L. S., & Souza, C. T. V. (2017). Metodologias ativas na formação do professor de Educação Física. *Revista Praxis*, 9(18), 79-88.

Costa, L. A., & Nascimento, J. V. (2006). Prática pedagógica de professores de educação física: conteúdos e abordagens pedagógicas. *Journal of Physical Education*, 17(2), 161-167. <http://dx.doi.org/10.4025/reveducfisv17n2p161-167>

Cronin, C., & Lowes, J. (2016). Embedding experiential learning in HE sport coaching courses: an action research study. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 18, 1-8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jhlste.2016.02.001>

Darido, S. C. (1995). Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. *Motriz*, 1(2), 124-128.

Enright, E., Coll, L., Ní Chróinín, D., & Fitzpatrick, M. (2017). Student voice as risky praxis: democratising physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 459-472.

<http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2016.1225031>

Fensterseifer, A., Jesus, J., Nascimento, J. V., & Nahas, M. V. (2005a). *Projeto de reformulação do curso de licenciatura em Educação Física*. Florianópolis.

<http://edfísica.grad.ufsc.br/files/2017/05/Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-Curso-de-Licenciatura.pdf>

Fensterseifer, A., Jesus, J., Nascimento, J. V., & Nahas, M. V. (2005b). *Projeto de implantação do curso de bacharelado em Educação Física*. Florianópolis.

<http://edfísica.grad.ufsc.br/files/2016/09/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Bacharelado-em-Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica-UFSC.pdf>

Iza, D. F. V., & Souza Neto, S. (2014). Os desafios do estágio curricular supervisionado em Educação Física na parceria entre universidade e escola. *Movimento*, 21(1), 111-123. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.46271>

Jarvis, P. (2014). From adult education to lifelong learning and beyond. *Comparative Education*, 50(1), 45-57.

<http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2013.871832>

Keller-Franco, E., & Masetto, M. T. (2018). Formação docente em processos de mudança: análise de uma proposta de inovação curricular em cursos de licenciatura. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 153-174.

<http://dx.doi.org/10.21814/rpe.14592>

Mack, O., Khare, A., Krämer, A., & Burgartz, T. (2016). *Managing in a VUCA World*. Springer.

MacPhail, A., Patton, K., Parker, M., & Tannehill, D. (2014). Leading by example: teacher educators' professional learning through communities of practice. *Quest*, 66(1), 39-56. <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2013.826139>

Marcon, D., Graça, A., & Nascimento, J. V. (2011). Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 25(3), 497-511. <http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092011000300013>

Marcon, D., Graça, A., & Nascimento, J. V. (2012). Práticas pedagógicas como cenário para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física. *Journal of Physical Education*, 23(2), 295-306. <http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v23i2.12462>

Mendes, E. H., Nascimento, J. V., Nahas, M. V., Fensterseifer, A., & Jesus, J. F. (2006). Avaliação da formação inicial em educação física: um estudo delphi. *Journal of Physical Education*, 17(1), 53-64. <http://dx.doi.org/10.4025/reveducfisv17n1p53-64>

Milistetd, M., Ciampolini, V., Mendes, M. S., Cortela, C. C., & Nascimento, J. V. d. (2018). Student-coaches perceptions about their learning activities in the university context. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 40(3), 281-287. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2018.03.005>

Milistetd, M., Galatti, L. R., Collet, C., Tozetto, A. V. B., & Nascimento, J. V. (2017). Sports coach education: guidelines for the systematization of pedagogical practices in bachelor program in physical education. *Journal of Physical Education*, 28, e2849. <http://dx.doi.org/10.4025/jphyseduc.v28i1.2849>

Monteiro, S., Almeida, L. S., Cruz, J. F. A., & Vasconcelos, R. M. (2010). Percepções de alunos de excelência relativamente ao papel dos professores: um estudo com alunos de engenharia. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 213-238.

Nascimento, J. V. (1998). A formação inicial universitária em educação física e desportos: uma abordagem sobre o ambiente percebido e a autopercepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses [Unpublished doctoral thesis]. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Portugal.

Nascimento, J. V. (1999). A formação inicial universitária em Educação Física e desportos uma abordagem ecológica com formandos brasileiros e portugueses. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 21(1), 658-664.

Nascimento, J. V., Ramos, V., Marcon, D., Saad, M. A., & Collet, C. (2009). Formação académica e intervenção pedagógica nos esportes. *Motriz*, 15(2), 358-366.

Neira, M. G. (2017). Análise e produção de relatos de experiência da educação física cultural: uma alternativa para a formação de professores. *Textos FCC*, 53, 53-103.

Oliver, K. L., & Oesterreich, H. A. (2013). Student-centred inquiry as curriculum as a model for field-based teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 45, 394-417. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2012.719550>

Pereira, S. G. P., Milan, F. J., Borowski, E. B. V., Almeida, T. R. d., & Farias, G. O. (2018). Trajetória de estudantes na formação inicial em Educação Física: o estágio curricular supervisionado em foco. *Journal of Physical Education*, 29(1), 1-12. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2959>

Pires, V., Nascimento, J. V., Farias, G. O., & Suzuki, C. C. M. (2017). Identidade docente e educação física: um estudo de revisão sistemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 35-60. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.74015>

R-Core-Team (2014). A language and environment for statistical computing. <http://www.R-project.org>

Rangel-Betti, I. C., & Galvão, Z. (2001). Ensino reflexivo em uma experiência no ensino superior em Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 22(3), 105-116.

Roberts, D. (2010). Vicarious learning: a review of the literature. *Nurse Educ Pract*, 10(1), 13-16. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2009.01.017>

Rocha, D. D. d., & Rezer, R. (2015). Estética, formação inicial e dança: um olhar para a formação de professores de Educação Física. *Movimento*, 21(4), 12. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.51878>

Romão, J. E. (2019). Avaliação neoliberal e avaliação contra-hegemônica. *Revista Teias*, 20(56), 362-374. <http://dx.doi.org/10.12957/teias.2019.36167>

Salles, W. N., Farias, G. O., Egerland, E. M., & Nascimento, J. V. (2013). Avaliação da formação inicial em Educação Física: um estudo com egressos da UFSC. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 21(3), 61-70. <http://dx.doi.org/10.18511/0103-1716/rbcm.v21n3p61-70>

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Thomas, J. R., Nelson, J. K., & Silverman, S. J. (2012). *Métodos de pesquisa em atividade física*. Artmed.

Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: five key changes to practice*. Jossey-Bass.

Zimmermann, M. H., Silveira, R. M. C. F., & Gomes, R. Z. (2019). O Professor e a arte de avaliar no ensino médico de uma Universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 43(3), 5-15. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v43n3rb20180167>

## Informação dos autores:

**i** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil.  
<http://orcid.org/0000-0002-3949-8809>

**ii** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil.  
<http://orcid.org/0000-0001-8691-5719>

**iii** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil.  
<http://orcid.org/0000-0002-4767-3398>

**iv** Universidade Estadual de Maringá (UEM), Brasil.  
<http://orcid.org/0000-0002-8155-2776>

**v** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil.  
<http://orcid.org/0000-0001-6410-0332>

**vi** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil.  
<https://orcid.org/0000-0002-4651-5494>

**vii** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil.  
<https://orcid.org/0000-0003-0989-949X>

Toda a correspondência relativa a este artigo  
deve ser enviada para:

Ana Flávia Backes  
Universidade Federal de Santa Catarina,  
Campus Reitor João David Ferreira Lima,  
Florianópolis (SC), CEP: 88040-900.  
[anaflbackes@hotmail.com](mailto:anaflbackes@hotmail.com)

Recebido em 26 de setembro de 2019  
Aceite para publicação em 17 de novembro de 2020

**Perceived environment in initial training:  
A study with Physical Education university students**

**ABSTRACT**

The aim was to investigate the environment perceived by Physical Education undergraduate students. The study included 273 university students (bachelor n=150; pre-service teachers n=123) in Physical Education from a public university of Santa Catarina state (Brazil). The adapted version of the Questionnaire for Assessment of the Physical Education Initial Training Learning Environment was applied. Binary logistic regression was employed to verify the association between the variables. Pre-service teachers perceived a higher occurrence of group discussions (OR=2.07), theoretical seminars (OR=1.72), learning by doing and developing a reflective attitude (OR=1.70) than bachelor students. The environment was similar in both courses, but pre-service teachers perceived more opportunities for participation and reflection.

**Keywords:** Physical Education; Perceived environment; Initial training; Students



**Entorno percibido en la formación inicial:  
Investigación con estudiantes universitarios de  
Educación Física**

**RESUMEN**

El objetivo fue investigar el entorno percibido en la Formación Inicial por los estudiantes universitarios de Educación Física. El estudio incluyó a 273 estudiantes universitarios (bachillerato  $n=150$ ; licenciatura  $n=123$ ) en Educación Física de una universidad pública del estado de Santa Catarina. Se aplicó la versión adaptada del Cuestionario de Evaluación del Entorno Percibido de la Formación Inicial en Educación Física. Se empleó la regresión logística binaria para verificar la asociación entre las variables. Los estudiantes universitarios de licenciatura perciben una mayor ocurrencia de discusiones grupales ( $OR = 2.07$ ), seminarios teóricos ( $OR = 1.72$ ) y aprender haciendo y desarrollando una actitud reflexiva ( $OR = 1.70$ ) que los estudiantes del bachillerato. El entorno de capacitación percibido fue similar entre los cursos, pero los estudiantes de licenciatura percibieron más oportunidades de participación y reflexión.

**Palabras-clave:** Educación Física; Entorno percibido; Formación inicial; Estudiantes